

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2006**

Московский городской психолого-педагогический университет

Знакомясь с очередным номером журнала, читатель имеет возможность узнать о наиболее важных направлениях исследования проблемы мышления в системе культурно-исторической психологии, глубже понять, как собственно разрабатывался новый подход и метод изучения особенностей развития мышления в этой научной школе.

Уже в самом начале создания основ культурно-исторической психологии Л.С. Выготский, как известно, выделял в качестве объекта анализа такую действующую функцию общественного человека, как **речевое мышление**, а в качестве единицы изучения речевого мышления рассматривал **обобщение**, фиксированное в **понятии**. Наделение первоначально бессмысленного слова значением представляет, по мысли Л.С. Выготского, чрезвычайный акт образования понятия, для которого обозначающее слово — это не только единство мышления и речи, но и **единство обобщения** и общения, коммуникации и мышления.

Разрабатывая это теоретическое положение и опираясь на содержательную критику данных экспериментальной психологии о природе мышления и речи (работы Ж. Пиаже, В. Штерна, Н. Аха и др.), Л.С. Выготский определяет фундаментальный для культурно-исторической психологии генетический подход к исследованию мышления и речи, позволяющий изучать внутренние особенности происхождения и становления словесного значения и его высших понятийных форм, а в итоге на принципиально новой основе понять взаимосвязь, существующую между развитием детского мышления и развитием ребенка, опосредованным детско-взрослым сообществом. Общность «ребенок — взрослый» обретает в рамках разрабатываемого подхода функцию особого общественного органа, действующего на основе взаимопонимания, целенаправленного сознательного общения, возникающего взаимно понимаемого смысла.

Данное положение культурно-исторической психологии, с одной стороны, указывает на связь ее научных установок с позицией ведущих ученых в области детского развития (Н. Ах, Ж. Пиаже, Д. Узнадзе и др.), с другой стороны, раскрывает своеобразие подхода к определению роли взаимопонимания, со-действия, со-трудничества и со-общества взрослых и детей в развитии мышления.

Трудно переоценить в этой связи вклад Л.С. Выготского и его соратников в создание экспериментальных методов изучения процесса образования искусственных понятий у детей, а также методов изучения процесса исследования путей формирования житейских и научных понятий у школьников. Они составляют сегодня золотой фонд культурно-исторической психологии. Для современной психологической науки невозможно понять многие выводы и положения о природе мышления и речи, детально не проработав методику Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского, критически не оценив всю совокупность экспериментальных данных, раскрывающих три основные генетически связанные ступени образования понятий: синкреты — комплексы — понятия. Если для первой ступени (раннее детство) характерна «бессвязная связность» группы предметов, объединенных по случайному впечатлению (по яркому признаку, месту расположения и др.), то для второй ступени характерным является объединение предметов уже сообразно фактическим связям.

Особое место среди комплексов занимает так называемое псевдопонятие. Описание логико-психологических особенностей этой формы комплексного мышления можно считать гениальным открытием Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского. По внешним особенностям производимого обобщения псевдопонятие ничем не отличается от понятия. Однако по содержанию процесса обобщения псевдопонятие представляет собой комплекс. По этой причине кажущееся сходным понимание ребенком и взрослым общих особенностей вещей («картина мира») является, по существу, различным.

К сожалению, в течение долгого времени методика Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского использовалась психологами крайне редко, поскольку в исходном виде не была доступна широкому кругу исследователей. Поэтому публикация в журнале оригинальной статьи Л.С. Сахарова (впервые она вышла в 1930 г.) поможет внести ясность в различие синкретов и комплексов, комплексов (прежде всего псевдопонятий) и понятий, правильно раскрыть психологические особенности их формирования у детей.

Научное обоснование путей развития житейских и научных понятий получило последовательное обоснование в работах В.В. Давыдова, описавшего фундаментальный характер различия эмпирического и теоретического мышления, эмпирических и теоретических понятий. Он доводит до завершения мысль о том, что научно-теоретическое мышление отличается от эмпирического способностью человека выделять **генетически всеобщее отношение**, определяющее конкретные свойства вещи (или явления) как исходную основу решения задач, связанную с преобразованием этих вещей. Логика образования понятий в этом случае идет «от абстрактного (в гегелевском смысле) к конкретному». Поскольку это принципиальное теоретическое положение до сих пор с трудом принимается профессиональным сообществом, мы посчитали необходимым включить в номер классические статьи Г.В.Ф. Гегеля, В.В. Давыдова и Э.В. Ильенкова, которые хорошо известны последователям научной школы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова — Э.В. Ильенкова, но все еще мало известны современным ученым.

Рассматриваемый подход к формированию понятий актуален для анализа современных исследований в области обучения и развития детей, о чем свидетельствуют статьи А.Г. Лидерса и Ю.И. Фролова, В.А. Гуружипова, А.А. Егоровой, а также недавно вышедшая книга В.В. Давыдова «Деятельностная теория мышления», рецензия на которую помещена в этом номере журнала.

Председатель редакционного совета, доктор психологических наук, профессор  
*В.В. Рубцов*

## Определение мышления

В.В. Давыдов

В статье изложены представления В.В. Давыдова о понятиях деятельности, идеального и сознания, их глубокой взаимосвязи и необходимости их рассмотрения в непрерывном единстве. На основе проведенного анализа проблемы индивидуального сознания оно характеризуется с общепсихологической точки зрения, как воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиции других людей. Человеческое мышление понимается как особый способ деятельности, как поиск необходимых условий действий путем фактического или представляемого изменения исходных ситуаций, как правило, путем моделирования. Подчеркивается, что при определении умственного действия необходимо учитывать, что оно обнаруживается в преодолении предметного способа решения задачи, т. е. является условным выполнением предметных операций, при котором учитываются результаты действий других людей, фиксированные словом. Понятие необходимо рассматривать как специфическую форму, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта, что определяет особую структуру мыслительного акта.

**Ключевые слова:** мышление, деятельность, сознание, идеальное, индивидуальное сознание, умственное действие, модель, структура мыслительного акта.

### Предисловие к публикации

Этот текст был любезно предоставлен Люцией Васильевной Берцфай и является второй главой — «Определение мышления» — из недавно вышедшей книги В.В. Давыдова «Деятельностная теория мышления» (Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005. С. 67–95. Составители и научные редакторы: доктор психологических наук, чл.-корр. Российской академии образования В.С. Лазарев, кандидат психологических наук Л.В. Берцфай).

Нумерация сносок и литературных источников изменена нами.

В августе 2005 г. выдающемуся российскому психологу В.В. Давыдову (1930–1998) исполнилось бы 75 лет. В.В. Давыдов является создателем теории и практики развивающего образования в России. Ученый разработал теорию деятельности человека, описал ее содержание и строение, внутренние связи с идеальным планом сознания. В.В. Давыдов создал логико-психологическую теорию о двух основных типах обобщения — эмпирическом и теоретическом, разработал теорию личности и учебной деятельности.

Книгу можно заказать в издательстве «Научный мир» по телефону: 291-28-47, а также по электронной почте: [naumir@denran.ru](mailto:naumir@denran.ru) или же в интернет-магазине: Internet <http://bookish.iring.ru>. Адрес: 119992, Москва, ул. Знаменка, д. 11/11, РОБОНРИ «Научный мир» (Л.В. Берцфай).

Редакция журнала

### Деятельность, психика и сознание\*

Понятие деятельности не может быть рассмотрено в отрыве от понятия сознания, которое возникает в деятельности, а затем опосредствует ее. Поэтому изучение деятельности должно протекать в тесной связи с исследованием процессов возникновения и функционирования человеческого сознания. Это требует такого понимания сознания, которое действительно отвечало бы требованиям деятельностного подхода к нему.

Прежде чем рассмотреть особенности сознания человека, необходимо прежде всего указать на наиболее существенные свойства психики, присущие животным и человеку. Сознание — это высшая форма психики, которая имеется у человека. Что же такое психика? При попытке ответить на этот вопрос (когда-то он был объявлен неразрешимой «мировой загадкой») поучительно обратиться к анализу первооснов психологии, зародившейся, как известно, в недрах философии.

\* Содержание этого параграфа представляет собой часть одноименного параграфа из книги В.В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения» [10]. Но воспроизводимому здесь тексту в указанной книге предшествует изложение понятия деятельности в трактовке А.Н. Леонтьева. Однако В.В. Давыдов в последние годы разрабатывал новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности, который изложил в докладе на методологическом семинаре Московского психологического общества (стенограмму доклада см.: В.В. Давыдов. Последние выступления. Рига, 1998). Он отмечал, что в понимании деятельности ему наиболее близка позиция В.С. Библера, изложенная в его работе «Самостояние человека: предметная деятельность в концепции Маркса и самодетерминации индивида» (Жемерово, 1993). Поскольку понимание деятельности в трактовке А.Н. Леонтьева изложено в первой главе, текст параграфа был сокращен.

В одном высказывании, касающемся природы психики (души), содержится существенный для ответа на данный вопрос момент: «Если ты не знаешь, что ищешь, то что же ты ищешь, а если ты знаешь, что ищешь, то зачем же ты ищешь?» Для существа, обладающего психикой, характерен именно поиск, заключающий в себе внутреннее противоречие. Психология как наука развивалась по мере того, как продвигалась в разработке содержания понятий, позволяющих так или иначе объяснить способ разрешения противоречия, возникающего в самом процессе поиска. Искать то, чего еще нет, но что все-таки возможно и что дано субъекту лишь как цель, но пока еще не ставшее явью, — это основная характеристика жизнедеятельности всякого ощущающего и мыслящего существа — субъекта. Парадоксальность поиска состоит в том, что он сочетает в себе возможное и действительное. Аристотель, которого считают родоначальником науки психологии, писал: «[Душа] есть известное осуществление и осмысление того, что обладает возможностью быть [осуществленным]» [2, с. 42]. Предвидение — это именно такое усмотрение возможности. Реальные действия субъекта, обладающего психикой, осуществляют то, что может быть создано в самой действительности. Субъект строит свои действия в зависимости от того, что может произойти лишь в будущем — в будущем, которого еще нет! Здесь цель как образ будущего, образ должного детерминирует настоящее, определяет собой реальное действие и состояние субъекта.

Идею о том, что образ будущего имеет существенное значение в построении человеческого действия, можно встретить в трудах многих мыслителей прошлого. Так, Августин писал: «Ожидание относится к вещам будущим, память — к прошедшим. С другой стороны, напряжение действия относится к настоящему времени: через него будущее переходит в прошедшее. Следовательно, в действии должно быть нечто такое, что относится к тому, чего еще нет» [1, с. 302–303].

Глубочайшее своеобразие жизнедеятельности, продиктованное целями, образом возможного будущего, стало камнем преткновения для многих наук. И пока не было выработано понятие о детерминации деятельности ее целью, в изучении психики господствовал механистический материализм, по сути дела не могущий выявить и научно описать этот своеобразный феномен жизни.

Декарт создал теорию машинной детерминации поведения животных, согласно которой всё в нем может быть предвычислено и предугадано. Однако он сразу же столкнулся с парадоксом при анализе поведения человека. Оказалось, что столь тонкая причинная предопределенность поведения, разработанная им, не позволяет объяснить универсальный характер действий человека. В любой ситуации человек может поступить и так, и по-другому, его действия не поддаются предпрограммированию, они невыводимы только из событий прошлого. Получалось, что цепочка «универсальность — целенаправленность — душа» не может быть объяснена на основе изложенных Декартом причинно-следственных отношений.

Опираясь на опыт Декарта, Спиноза выдвинул глубоко материалистическую идею о детерминированности психики (мышления) человека, которую не смогли затем должным образом оценить многие философы. Суть ее состоит в следующем. Мышление (или психика, ощущение вообще) — это свойство мыслящего (ощущающего) тела. Значит, задача состоит в том, чтобы тщательно исследовать способ действия такого тела, в отличие от немыслящего (от неодушевленного). Кардинальное отличие заключено в способности мыслящего тела активно строить траекторию своего движения в пространстве сообразно с формой другого тела, причем любого другого тела (отсюда универсальность движения мыслящего тела).

Суть этой идеи Спинозы хорошо раскрыта в книге Э.В. Ильенкова: «Человеческая рука может совершать движения и по форме круга, и по форме квадрата, и по форме любой другой, сколь угодно замысловатой и причудливой геометрической фигуры, обнаруживая тем самым, что *структурно-анатомически* она заранее не предназначена к какому-либо одному из названных “действий” и именно потому способна совершать любое. Этим она отличается, скажем, от циркуля, который описывает окружность гораздо точнее, чем рука, но зато не может описать очертания треугольника или квадрата... Иными словами, действие (хотя бы в виде пространственного перемещения, в виде самого простого и наглядного случая) тела “немыслящего” определяется его собственным внутренним устройством, его “природой” и совершенно не согласуется с формой других тел, среди которых оно движется. Поэтому оно либо ломает формы других тел, либо само ломается, столкнувшись с непреодолимым для него препятствием.

Человек — *мыслящее тело* — строит свое *движение по форме любого другого тела*. Он не дожидается, пока непреодолимое сопротивление других тел заставит его свернуть с пути; мыслящее тело свободно огибает любое препятствие самой сложной формы» [12, с. 38].

Понятие о детерминации движений одушевленного тела их целью, а также понятие об универсальности его движений, строящихся по форме других тел, должны быть положены, на наш взгляд, на основу научного подхода к изучению природы психики.

Движение одушевленного тела связано с поиском, включающим в себя процесс ориентации на будущее. Движения такого рода Н.А. Бернштейн называл живыми движениями. Живое движение — это не реакция, а акция, не ответ на внешнее раздражение, а *решение задачи* [4, с. 97, 117, 337 и др.].

Наиболее существенным признаком, отличающим живое движение от механического, является то, что оно представляет собой не только и не столько перемещение тела в пространстве и времени, сколько преодоление пространства и времени и овладение ими.

Хотя движение осуществляется во внешнем пространстве, оно вместе с тем имеет и собственное пространство. Н.А. Бернштейн на основании обобщения всей совокупности свойств моторики в ее взаимоотношениях с внешним пространством ввел понятие

моторного поля. Отсутствие устойчивых идентичных линий в моторном поле, неповторимость движения наводят на мысль о том, что живое движение каждый раз строится заново. Моторное поле строится посредством поисковых, пробующих движений, зондирующих пространство во всех направлениях.

Единство движения и психики проступает настолько отчетливо, что его можно обосновывать положениями, подобными тем, которые использовал А.Ф. Самойлов, говоря следующее: «Наш известный ботаник К.А. Тимирязев, анализируя соотношение и значение различных частей растения, воскликнул: “Лист — это есть растение!” Мне кажется, что мы с таким же правом могли бы сказать: “Мышца — это есть животное!” Мышца сделала животное животным, мышца сделала человека человеком» [23, с. 938].

Продолжая этот ход рассуждений, можно сказать, что живое движение — это и есть психика. В приведенном сопоставлении, на наш взгляд, действительно отражаются наиболее существенные черты соответствующих явлений.

Описание живых движений, действий и образов отражения потребовало нового концептуального аппарата, основы которого закладывались в трудах А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и других. Специфика этих объектов исследования не может быть описана в терминах рефлекторной теории, или теории стимулов и реакций. Для этого необходимы термины, соответствующие таким понятиям, как «модель потребного будущего», «двигательная задача», «предвидение», «опробование», «поиск», «образ ситуации», «сукцессивные движения», «симультанные образы», «переход времени в пространство посредством движения», «повиновение движения предмету» и др. Эти понятия составляют фундамент психологической теории деятельности вообще и теории ориентировочно-исследовательской деятельности в частности.

Эти теории имеют предметом рассмотрения специфические живые движения, действия и образы и разрабатывают методы их изучения. Одна из проблем, формулируемых в рамках этих теорий, связана с определением условий того грандиозного скачка в развитии жизни, который привел к возникновению психики.

Интересную гипотезу о происхождении психики выдвинул П.Я. Гальперин. С его точки зрения, психика необходима в ситуации возникновения уникальной и неповторимой задачи. Решить ее субъект может правильно лишь в том случае, если его реальное действие предваряется опробованием и примериванием, которые выполнимы лишь в плане образов [6, с. 116—117].

Опираясь на проведенный анализ, можно дать краткую характеристику психики животных и человека. *Основные функции их психики — построение образов объективной действительности (ее отражение) и осуществление на основе этих образов поиска и опробования движений и действий, контролируемое*

*выполнение которых приводит к удовлетворению потребностей\**.

На ранних стадиях филогенетического развития психики в теле животных выделился специализированный материальный орган — нервная система и мозг, определенной функцией которых и является психика. Мозг как особая часть тела человека служит органом его психики — сознания.

Животное удовлетворяет свои потребности посредством живых движений, осуществляемых в природной среде, совокупность которых характеризует его поведение. Ориентирование животного в среде опирается на *предваряющие* его поиск и опробование движений, что возможно лишь на основе образов, отражающих окружающую среду. В процессе эволюции животных психика развивалась по биологическим законам — от простейших ее форм до сложных (наиболее сложными формами психики среди животных обладают человекообразные обезьяны).

Человек удовлетворяет свои потребности посредством живых движений (или действий), осуществляемых в общественной среде, совокупность которых характеризует его деятельность. Деятельность человека, как и поведение животных, опосредствуется психикой, но приобретшей форму сознания (в сознании вместе с тем сохранились общие функции психики — построение образов действительности, а также поиск и опробование действий на основе этих образов). Сознание имеет общественно-историческую природу, которая позволяет человеку осуществлять поиск и опробование действий на основе *идеальных* образов.

К. Маркс, характеризуя связь труда с идеальным, писал: «Самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [17, с. 189].

Иными словами, человек в процессе труда предвидит и предусматривает его продукт. Это предвидение имеет форму построения идеального представления, которое вместе с тем как сознательная цель предшествует производству продукта. Эта цель как закон определяет способ и характер действий человека, который подчиняет ей свою волю.

Потребности в учении К. Маркса также связаны с понятием *идеального*. Так, он писал следующее: «И если ясно, что производство доставляет потреблению предмет в его внешней форме, то... столь же ясно, что потребление полагает предмет производства идеально, как внутренний образ, как потребность, как влечение и как цель» [19, с. 28]. Следова-

\* Психологическая природа образов подробно рассмотрена в статье В.В. Давыдова, В.П. Зинченко [8, с. 160—165].

тельно, потребление служит «двигателем» производства, труда постольку, поскольку имеет внутренний образ предмета, влечение к нему, потребность в нем, которые ставят цель получения данного предмета. Понятия «внутренний образ», «потребность», «влечение» и «цель» хотя и отличаются по содержанию друг от друга, однако могут быть объединены понятием идеального как средством обозначения той стороны деятельности человека, которая предшествует производству предмета, осуществляемому реальными действиями.

В отечественной психологии принято считать, что в процессе общественно-исторического развития человека труд был генетически исходной основой всех других видов его материальной и духовной деятельности, которые тем самым имеют принципиально общее с ним строение\*. Во всех видах деятельности процессу получения ее предметного результата предшествует возникновение в голове человека потребности, влечения, внутреннего образа, представления и цели, которые позволяют ему в идеальном плане предвидеть, предусматривать и опробовать возможные действия, направленные к реальному достижению результата, удовлетворяющего потребность.

Нельзя не признать, что в отечественной философии и психологии разработке проблемы идеального уделялось мало внимания. Лишь в 70–80-х гг. появился ряд фундаментальных исследований, посвященных этой проблеме [11, с. 3–47; 12, с. 164–188; 14, с. 8–77].

На наш взгляд, наиболее перспективный в научном отношении подход к ней содержится в работах Э.В. Ильенкова.

Идеальное — это отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека. «Когда Маркс определяет идеальное как “материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней”, — пишет Э.В. Ильенков, — он отнюдь не понимает эту “голову” натуралистически, естественнонаучно. Здесь имеется в виду общественно развитая голова человека, все формы деятельности которой, начиная с форм языка, его словарного запаса и синтаксического строя и кончая логическими категориями, суть продукты и формы общественного развития. Только будучи выражено в этих формах, внешнее, материальное превращается в общественный факт, в достояние общественного человека, т. е. в идеальное» [12, с. 171].

Идеальная форма материального предмета обнаруживается в способности человека активно воссоздавать его, опираясь на слово, чертеж, модель, в спо-

собности превращать слово в дело, а через дело — в вещь. Материальное становится идеальным, а идеальное — реальным лишь в постоянно воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь — действие — слово — действие — вещь. В этих постоянных переходах внутри человеческой деятельности только и существует идеальный образ вещи. Идеальное — это бытие внешней вещи в фазе ее становления в деятельности субъекта, в виде ее потребности и внутреннего образа. Поэтому идеальное бытие вещи отличается от ее реального бытия, как и от тех телесно-вещественных структур мозга и языка, посредством которых оно существует «внутри» субъекта. «Идеальное есть... форма вещи, но вне этой вещи, а именно в человеке, в форме его активной деятельности...» [13, с. 221].

Однако человек, в отличие от животного, не сливается со своей жизнедеятельностью воедино, а благодаря общественному своему бытию отделяет ее от себя и превращает ее в предмет собственной особой деятельности. «Человек же делает самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная» [18, с. 93]. Превращение самой деятельности человека в особый предмет, с которым он может действовать, не изменяя до поры до времени реального предмета, является процессом формирования ее идеального образа.

Измениться идеальный образ может тогда, когда человек будет опредмечивать его, например, в языковых значениях, в чертежах и т. д., действовать с ним как с предметом, существующим вне себя. Непосредственно идеальное проявляется через «тело» слова, которое, оставаясь самим собой, в то же время оказывается «идеальным бытием» другого тела, его значением. Значение «тела» слова — это *представитель* другого тела, создаваемого человеком благодаря наличию у него соответствующей способности или умения. Когда человек оперирует со словом, а не создает предмет, опираясь на слово, то он действует не в идеальном, а лишь в словесном плане\*\*.

Позиция Э.В. Ильенкова в истолковании сущности идеального позволяет высказать конкретную гипотезу о происхождении идеальных форм деятельности человека. На наш взгляд, условия их происхождения внутренне связаны с процессом общественно-исторического наследования подрастающими поколениями умений (шире — способностей) производить орудия, различные вещи, реальное материальное и духовное общение. Для того чтобы одно поколение людей могло передать другим поколениям такие свои реально проявляющиеся умения (способности), оно должно предварительно создать

\* Так, А.Н. Леонтьев свое понимание общей структуры деятельности связал со строением трудовой деятельности (потребность — цель — действие).

\*\* Это обстоятельство было продемонстрировано нами на материале экспериментального исследования, направленного на изучение закономерностей формирования математического действия сложения чисел у детей дошкольного возраста. Было показано, что с «идеальным бытием» словесно заданных чисел-слагаемых соотносится особая форма идеального действия сложения, связанная со своеобразным («сквозным») движением руки ребенка вдоль предполагаемого ряда предметов, которые создают требуемое слагаемое. Без такого движения (и, следовательно, без создания слагаемого в идеальном плане) ребенок оперировал не числом-слагаемым, а словом-числительным [7, с. 40–54].

и соответствующим образом оформить их общественно значимые, всеобщие эталоны. Возникает необходимость в изучении особой сферы общественной жизни, которая создает и языковым способом оформляет эти эталоны — они могут быть названы идеальными формами орудий, вещей, реального общения (т. е. формами вещей вне вещей). Эта сфера есть сфера культуры. Присвоение новыми поколениями ее продуктов (эталонных умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования ими реальных производственных и прочих умений и способностей.

Подход к такому пониманию связи идеального и культуры содержится в работах Э.В. Ильенкова. Он, в частности, писал: «Идеальность» вообще и есть в исторически сложившемся языке философии характеристика таких вещественно зафиксированных (объективированных, овеществленных, опредмеченных) образов общественно-человеческой культуры, т. е. исторически сложившихся способов общественно-человеческой жизнедеятельности, противостоящих индивиду с его сознанием и волей как особая «сверхприродная» объективная действительность, как особый предмет, сопоставимый с материальной действительностью, находящейся с нею в одном и том же пространстве (и именно поэтому часто с нею путаемый)» [14, с. 40].

Предыдущие поколения передают последующим не только материальные условия производства, но и способности производить вещи в этих условиях. Способности есть деятельная память общества о его всеобщих производительных силах.

Перед психологами возникает задача специального исследования исторического процесса становления способностей людей, средств и способов их выражения в культуре как идеальных форм человеческой деятельности, исследования процессов их присвоения и дальнейшего развития новыми поколениями\*. Чтобы раскрыть содержание понятия сознания и его связь с понятием идеального, необходимо иметь в виду, что деятельность людей носит общественный характер. Согласно К. Марксу, общественная деятельность людей существует как в форме непосредственно коллективной деятельности, проявляющейся в их действительном общении, так и в форме индивидуальной деятельности, когда индивид действует, сознавая себя как общественное существо [18, с. 118]. «Практическое созидание предметного мира... есть самоутверждение человека как сознательного — родового существа, т. е. такого существа, которое относится к роду как к своей собственной сущности, или к самому себе как к родовому существу» [там же, с. 93].

Сущность человека — это совокупность всех общественных отношений. Следовательно, человек относится к своим общественным отношениям как к собственной сущности, а тем самым и к самому себе

как к родовому существу. Здесь имеет место отношение индивида к общественным отношениям, т. е. удвоение отношений, которое как раз и характерно для сознания: «Человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно...» [там же, с. 94]. Следовательно, человек удваивает себя и реально, опредмечивая в труде свою родовую жизнь [там же, с. 94]. В своем сознании человек «... только повторяет в мышлении свое реальное бытие...» [там же, с. 119].

Таким образом, благодаря сознанию индивид вместе с тем является и родовым (или всеобщим) существом. «Индивидуальная и родовая жизни человека не являются чем-то различным, хотя по необходимости способ существования индивидуальной жизни бывает либо более особенным, либо более всеобщим проявлением родовой жизни...» [там же, с. 119].

Всеобщность реальных общественных отношений может быть представлена в сознании (мышлении) индивида благодаря идеальной природе сознания. «...Если человек, — писал К. Маркс, — есть некоторый особенный индивид и именно его особенность делает из него индивида и действительное индивидуальное общественное существо, то он в такой же мере есть также и тотальность, идеальная тотальность, субъективное для-себя-бытие мыслимого и ощущаемого общества...» [там же, с. 119].

Идеальная, субъективная представленность индивиду его реальных общественных отношений (реального бытия) и есть его сознание. В идеальной форме индивиду дана целостность (тотальность) его реального бытия.

Идеальное как основа сознания возникает, как отмечалось выше, благодаря речевому общению людей, связанному с языковыми значениями. Эти значения опираются на общественно выработанные способы действия — в них представлена «свернутая» в материи языка идеальная форма существенных связей и отношений предметного и социального мира, раскрытых совокупной общественной практикой [15, с. 176].

«...Язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого действительное сознание...» [16, с. 29].

Высказывания людей — это социальные (общественные) события их речевого взаимодействия. Поэтому при построении своих высказываний каждый человек стремится учитывать, например, взгляды, убеждения, симпатии и антипатии своих слушателей [3, с. 276]. При этом «высказывание занимает какую-то определенную позицию в данной сфере общения, по данному вопросу, в данном деле и т. п. Определить свою позицию, не соотнося ее с другими позициями, нельзя» [там же, с. 271].

В сознании индивида благодаря идеальному воспроизведению в нем определенных общественных

\* Д.Б. Эльконин на историко-этнографическом материале показал, как использование детьми некоторых слаборазвитых народов простых игрушек позволяет им «присвоить» ряд общих сенсомоторных способностей, необходимых в дальнейшем для овладения конкретными профессиональными умениями и навыками [25, с. 54–64].

отношений тем самым идеально представлены и определенные потребности, интересы, позиции других людей, включенных в эти отношения и первоначально участвующих вместе с данным индивидом в коллективной деятельности. Поскольку собственная деятельность этого индивида при ее идеальном воспроизведении является особым предметом его сознания, то он может рассматривать, оценивать и планировать свою деятельность как бы со стороны, так сказать, глазами других людей, с учетом их потребностей, интересов и позиций. Иными словами, данный человек начинает действовать как общественный человек. Вместе с тем он и сам выступает при этом в качестве представителя определенных общественных отношений.

Эти особенности сознания обнаруживаются уже на уровне перцептивной деятельности человека, его непосредственного созерцания. «Уметь видеть предмет по-человечески, — писал Э.В. Ильенков, — значит уметь видеть его глазами “другого человека”, глазами всех других людей, значит в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя “человеческого рода”...» [14, с. 241]. Вместе с тем «уметь смотреть на мир глазами другого человека — значит, в частности, уметь “принимать близко к сердцу” интерес другого человека, его запросы к действительности, его потребность. Это значит уметь сделать всеобщий “интерес” своим личным и личностным интересом, потребностью своей индивидуальности, ее пафосом» [там же, с. 241].

Отметим, что, с точки зрения Э.В. Ильенкова, указанные умения, позволяющие индивиду видеть предметы и действовать сознательно, т. е. по-человечески, в качестве представителя рода, тесно связаны с развитым воображением, которое позволяет индивиду как бы «сразу» и интегрально видеть вещь глазами всех других людей, не ставя себя на место каждого из них [там же, с. 142].

В индивидуальном сознании можно выделить несколько основных функций. Во-первых, сознание идеально представляет в индивиде позиции людей, включенных вместе с ним в определенные общественные отношения. Во-вторых, сознание позволяет индивиду самому быть представителем этих отношений. В-третьих, индивид благодаря сознанию активно строит собственную деятельность (это становится возможным благодаря тому, что развиваются такие основные функции психики, как поиск и опробование, а также наличие идеального образа самой деятельности).

Остановимся на характеристике третьей функции сознания. Человек как общественное существо имеет много материальных и духовных нужд. Поиск и опробование средств их удовлетворения приводят индивида к построению образов объектов этих нужд, т. е. к возникновению потребностей в соответствующих предметах материальной и духовной культуры, которые побуждают субъекта к деятельности. Потребность вначале направлена на широкий и еще неопределенный круг предметов. Поиск и опробование конкретных предметов, соответствующих потребно-

сти, приводят к возникновению мотивов деятельности. В условиях общественной жизни индивид не может непосредственно получить требуемый мотивом предмет — его необходимо произвести. Этот предмет становится целью действия. При поиске и опробовании цели индивид определяет задачу, при решении которой он может произвести требуемый предмет. Для решения задачи индивид должен найти и опробовать соответствующее действие, которое затем нужно реально произвести, контролируя его выполнение волей, выраженной во внимании.

Индивид при построении идеальных составляющих своей деятельности (потребностей, мотивов, целей) и идеальных образов ситуаций, в которых осуществляются действия, должен постоянно учитывать потребности, интересы и позиции других индивидов, т. е. действовать как сознательное, общественное существо. Поиск и опробование составляющих деятельности происходят на основе того предметного материала, который предоставляется индивиду ощущениями, восприятием, памятью, воображением и мышлением.

Наличие у индивида идеального образа его собственной деятельности позволяет ему рассматривать наедине с самим собой ее основания, изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный образ деятельности можно назвать ее внутренним планом, в отличие от внешнего плана, в котором деятельность реально осуществляется.

Формирование у человека функций сознания происходит таким образом: вначале эти функции включены в построение коллективной деятельности, а затем в измененном виде они начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности [5, с. 145].

Опираясь на результаты проведенного анализа проблемы индивидуального сознания, можно дать следующую его общую психологическую характеристику: сознание — *это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей*. Сознательная деятельность человека опосредствована коллективом — при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов.

Таким образом, понятия деятельности, идеального и сознания имеют глубокие взаимосвязи. Эти понятия необходимо рассматривать в их непрерывном единстве и вместе с тем четко их различать.

Так, идеальное является образом предметной деятельности человека, а не самой деятельностью в ее плоти и крови. При этом необходимо иметь в виду, что идеальное — это коллективно создаваемый людьми мир духовной культуры, мир исторически складывающихся и социально зафиксированных всеобщих представлений о реальном, материальном мире, который противостоит индивидуальной психике человека и которому подчиняется индивидуальное сознание [14, с. 17–18, 30 и др.].

### Мышление как способ деятельности\*

Мышление не отдельная частная способность, а *способ деятельности субъекта* в расчлененной действительности, рассматриваемой с точки зрения ее *собственных* качеств. В чувствах вещь рассматривается с точки зрения возможностей субъекта действовать, но, когда чувства скажут «действовать», нужен *анализ объекта действия*, его собственных качеств. Это уже функция мышления — оно определяет *действие по логике вещей*. Чувственная ступень познания обеспечивает отражение вещей не такими, как они есть, а такими, какими они кажутся нам, в их отношении к нашим наличным потребностям. Подлинную ориентацию в собственных свойствах вещей дает лишь мышление.

Мышление есть и у животных. Они тоже способны оценивать ситуацию с точки зрения ее собственных характеристик. Но человеческое мышление принципиально иное. В чем его отличие?

Нередко утверждают, что специфика человеческого мышления обусловлена его связью с речью, которая по своей природе (общественной природе) всегда фиксирует что-то общее в вещах. Действительно, человек, обладая речью, всегда выражает свои впечатления в общем виде и свои знания может передать другому, опять-таки в речевой форме и благодаря ей. Но отличие человеческого мышления от мышления животных по связи с речью — это отличие не по содержанию, а по форме. Всегда остается открытым вопрос, а могут ли животные, не обладая речью, отражать действительность в обобщенном и опосредованном виде, — отсюда и бесконечные споры: либо мы признаем за ними эту способность, либо мы полностью ее отрицаем, а тогда вступаем в противоречие с фактами. Мы должны понять, что принципиальное отличие нашего мышления от мышления животных есть, но это отличие по содержанию определяется не самой по себе связью с речью.

Маркс замечал, что глаз орла видит дальше человеческого, но человек видит больше благодаря особенностям своего мышления. Мышление человека и мышление животных отличаются по типу ориентации в свойствах действительности: животные (в том числе и наиболее разумные среди них — обезьяны, дельфины) ориентируются в тех свойствах вещей, которые обнаруживаются в их бытии *до их изменений*, при этом ориентировка может быть очень тонкой. Человек начинает ориентироваться в свойствах мира, которые выступают в вещах *при их изменении*, т. е. при столкновении с другими вещами. Животное ориентируется на постоянные *наличные* свойства, а человек — на свойства, которые не только были, есть, но и *могут* появиться при их столкновении с вещами, т. е. человек в своих действиях может учитывать как реальность возможные свойства.

Но это не означает, что мышление человека всегда именно таково. У человека любого уровня развития есть два уровня мышления:

- ориентация на наличное положение вещей,
- ориентация на возможное положение вещей как следствие их взаимодействия.

Один человек может поставить другого в трудное положение за счет изменения ситуации, введения в нее новых свойств, в которых тот другой не сможет быстро сориентироваться, так как он был ориентирован только в наличной ситуации. Животные к этому не способны. Можно обнаружить лишь некоторые зачатки, позволяющие понять возможность перехода к мышлению человеческого типа: это возможность действия в ситуациях, где изменения даны в наглядном плане. Важно также и следующее: обезьяны даже в этом случае используют изменения вещей не систематически, и это не становится всеобщим способом жизни. Сама способность к этому у животных есть, но эти случайные акты не меняют в жизнедеятельности животных *коренным образом* ничего.

Указанная способность мышления человека исторически связана с трудом и только с трудом, ибо он без учета свойств, возникающих при столкновении вещей, невозможен. При этом сначала возможна ориентация деятельности на соотношение нового *наличного* свойства, наступившего после изменения, с тем другим свойством, которое было до взаимодействия. На этой основе рождается и способность *предвидеть*, что произойдет, если произвести с вещью определенные преобразования. Специфика человеческого мышления зиждется на *производстве* вещей и учете их изменяющихся свойств, причем не по конечному результату, ибо в итоге это тоже ориентировка на *наличные* свойства, а *по ходу* действия, до наступления изменений.

Чтобы понять какое-либо явление, в том числе и мышление, нужно подходить к нему с позиции его наиболее развитой формы. Развитое мышление обладает такими признаками.

Человек рассматривает серию возможных ситуаций как результат преобразования исходной ситуации. При этом он берет всевозможных вариантов ситуации и каждый из возможных вариантов представляет отдельно, как крыло веера, каждое из которых связано с другими в одной точке. Выбирает из возможных ситуаций предельные или такие, которые представляют некоторые группы (например, в траектории полета пули такими группами могут быть участки взлета, прямолинейного движения, падения). Важно, чтобы ситуации в группе были характерны для всей группы, обладали признаками, объединяющими их и отличающими одновременно от ситуации в других группах.

Далее ориентация начинается по отношению к тем возможным ситуациям, которые являются типичными «представителями» группы, т. е. действие

\* Этот параграф подготовлен по найденной в архивах В.В. Давыдова распечатке лекции, прочитанной для студентов психологического факультета МГУ. Мы сочли, что этот текст (в несколько отредактированном и сокращенном виде) следует включить в книгу, так как в нем представлены важные моменты давыдовского понимания человеческого мышления как особого способа деятельности. — *Ред.*

переключается с частной ситуации на ее модель, схему. Этот *переход от реальной ситуации к схеме* и есть самое характерное для человеческого мышления. Каждая группа заменяется типичным своим представителем, изменения которого теперь становятся показателем возможных изменений группы. Важнейшим моментом этого процесса является способность человека действовать с идеальным образом вещи так, как с самой вещью (тут опять существенны особенности человеческой речи, хотя они сами по себе не исчерпывают всего процесса и не объясняют его полностью).

Итак, суть развитого человеческого мышления в том, что исследовательский акт человека есть движение от реальной вещи к схеме и от нее к реальным особенностям вещи.

При поведении в активной среде есть две формы связи «субъект — объект»: чувственная и рациональная.

Чувственная — отражение с помощью чувств (не в смысле органов чувств, а в смысле переживаний). Это отражение возможностей субъекта действовать в среде, но ни в коем случае не отражение самой среды. Чувство говорит только о возможности действия, его целесообразности в зависимости от соотношения возможностей организма и препятствий среды. Это источник, двигатель поведения.

Для самого же действия, для осуществления поведения нужна другая форма отражения, которая бы обеспечила отражение самих свойств вещей. Это рациональная форма отражения. Такое отражение осуществляется безотносительно к наличным возможностям действия, и, в отличие от чувственного отражения, — это отражение свойств вещей в их различиях, компонентах, вариантах, системах, а не в целом. С помощью этой формы отражения обеспечивается отличие главного от второстепенного, выделение нужных, адекватных способов в соответствии со свойствами данных вещей. Например, когда человеку нужно сесть, среди окружающих вещей выделяются те и только те, которые обладают свойствами, обеспечивающими определенную функцию. Выделение этих свойств сопровождается одновременно абстрагированием от всех других (цвет, размер, материал). Но тот же предмет может использоваться совсем для других целей, и тогда в нем выделяются другие свойства (например, когда стул рассматривается как украшение комнаты). Такое выделение свойств и такое абстрагирование основаны на расчленении свойств действительности с последующей ориентацией на определенные свойства. Все это и составляет характерные черты *интеллекта*.

Зачем необходимо рациональное отношение к действительности? Мышление (ум, интеллект, разум) *есть поиск необходимых условий действия путем фактического или представляемого изменения ситуации*.

Здесь нужно рассмотреть три важнейших понятия: 1) необходимые условия действия, 2) поиск и 3) изменение ситуации.

**Необходимые условия действия** — это такие свойства предметной ситуации, ориентация на которые *закономерно* приводит к желаемому результату.

Например, если дровосек не может расколоть пень с помощью топора, так как пень слишком велик и усилий дровосека не хватает, то он делает небольшую щель, вставляет в нее клин и благодаря этому добивается результата: он выяснил такие свойства ситуации, которые закономерно приведут к желаемому результату. Гегель говорил: *ум состоит в том, чтобы столкнуться вещи друг с другом и по их необходимости получить собственный результат*. Свойства ситуации, если они учтены правильно, сами по себе приведут к результатам. В этом, говорит Гегель, *хитрость ума*.

Думать приходится тогда, когда столкновение вещей не приводит к нужному, ожидаемому результату. Во время *действия* человек исходит только из *наличной* ситуации. Включение *мыслительного* анализа позволяет *представить* свое действие, соотнести условия и цель, увидеть причину неудач. Решить — это и есть, прежде всего, увидеть причину неудач, а увидеть причину неудач — значит понять необходимые закономерные связи вещей. В проблемной ситуации всегда нужно найти такое свойство, которое *закономерно приведет к результату*. Способный человек отличается от малоспособного именно этим: малоспособный перебирает все возможные варианты, т. е. действует методом «проб и ошибок»; способный же человек быстро переходит от неудачных проб к постановке вопроса, какое свойство в ситуации без его усилий приведет к результату. Природа умения *«сразу видеть»* возможность получения желаемого результата пока неизвестна, но твердо установлено, что *суть способности находить решения — в этом умении*.

**Поиск.** Это одна из самых сложных категорий в психологии. Поиск рассматривается как исследование свойств действительности, направленное на выявление ее существенных (ключевых, генетически исходных) компонентов.

К такому пониманию поиска психология пришла сравнительно недавно. В окружающей действительности есть неоднородность, — она имеет многослойное строение, где одни слои порождают другие, т. е. генетически одни являются базой возникновения других. В любой ситуации можно выделить исходные, генетически производящие, и производные. Так, понятие организм и научиться управлять им — значит прежде всего найти и понять его генетически исходные структуры. Такowymi являются клетки. Биология трудными путями шла к данному открытию, и это был поиск ключевых, исходных компонентов в том смысле, в котором мы употребили выше это понятие.

А может ли быть названа поиском ситуация, когда человек ищет иголку в стоге сена? Лингвистика допускает такое применение слова «поиск», а психология мышления? Если человек беспорядочно ворошит солому, то это в психологическом смысле поиском не является. Но отыскивание иголки может стать поиском, если стог как геометрическую фигуру делят на секции и определяют рациональный маршрут поиска.

Основные моменты поиска — следующие:

1. *Анализ свойств и функций изучаемого объекта, выявление первичных и вторичных компонен-*

тов, а также наиболее устойчивых и изменяющихся компонентов.

Наиболее устойчивые компоненты — это, как правило, и есть генетически исходное, первичное. Разделить первичное и вторичное в системе нередко бывает крайне трудно. Так, в социальной системе первичными являются экономические факторы, но к открытию этого пришли сложным путем, ибо на поверхности первичными кажутся социально-психологические факторы, но на самом деле они вторичны.

2. *Построение модели изучаемой системы.* Модель — это такое изображение объекта, в котором концентрируются его производящие и формообразующие возможности. Наиболее удачное, на наш взгляд, определение модели дано В.А. Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [24, с. 19]. Сюда следует добавить, что без модели, без процесса ее построения и исследования в самом предмете искомые свойства обнаружены быть не могут. Таким образом, модель — это:

а) изображение предмета, подлежащее изучению;  
б) свойства, изучаемые в модели, равны свойствам моделируемого предмета;

в) эти свойства открываются в предмете благодаря модели.

При проектировании плотин используют модели гидроэлектростанций. В самой действительности проблемы, стоящие перед проектировщиками, не могут быть решены в принципе: их решать надо до постройки плотины. И эта работа с моделью удовлетворяет всем названным выше требованиям. Важно отметить, что модель сама по себе смысла не имеет, и ее свойства важны и нужны лишь постольку, поскольку они постоянно соотносятся с моделируемым объектом, его свойствами. На приведенном примере ясно, почему, говоря о модели, мы употребили понятие «концентрат»: не имеют значения многие характеристики берегов (вид местности, растительность), состав воды, — конечно, в определенных пределах, — но зато очень существенна именно концентрация свойств объекта.

В любом поиске всегда осуществляется построение модели. Если вы не нашли какую-то вещь в комнате, то начинаете представлять, когда видели ее в последний раз, что тогда делали и что могло произойти потом. Вы, конечно, не можете повторить саму ситуацию — сама ситуация необратима, но вы воспроизведете ее основные особенности. И это тоже построение модели: преобразовав свое представление — модель, вы можете решить задачу. Но не всякое представление есть модель, как и не всякая схема является моделью. Представление, схема и т. п. становятся моделью только тогда, когда благодаря им мы узнаем об объекте что-то новое.

Во всяком поиске есть перенос свойств частного на свойства целого. Когда проектировщики плотины на модели найдут определенные гидротехнические

решения, всё остальное они выведут посредством расчетов, т. е. уже не моделируя, а чисто техническими операциями. Моделирование, конечно, не гарантирует от ошибок, более того, оно принципиально допускает возможность ошибки вследствие именно этого принципа переноса. Но благодаря моделированию возможности контролировать результаты и предвидеть ошибки повышаются.

При поиске надо правильно определить то, что должно диктовать требования всей системе, найти то частное, которое определяет систему. Это фундаментальная способность, требующая полноценного формирования.

3. *Изучение свойств самой модели в ее «чистом виде», в ее всеобщих характеристиках с целью определения закона появления всех частных ее форм.* В этом суть поиска.

**Изменение модели.** Поиск построен на изменении модели. Это изменение может осуществляться реально, физически, или в плане представления. Важная черта мышления в том, что необходимые условия действия находятся путем предварительного изменения ситуации, а модель — средство подобных изменений.

Очень важный (едва ли не самый важный) для понимания мышления момент состоит в следующем.

Мышление — это исследование, когда реальная система разбивается на отдельные компоненты, где выделяются ключевые точки и ориентация в дальнейшем идет по этим точкам. Мыслительный процесс сводит реальное положение вещей к идеальному, разбивая весь процесс на части, — по отношению к каждой из частей строится модель, а дальше идет изучение моделей и их взаимоотношений. Последующее изменение реальной вещи возможно лишь потому, что было произведено изменение ее идеальной модели. Процесс подлинно человеческого мышления как исследования состоит в том, что *в заместителях исследуются свойства реальных вещей*. Важно, чтобы заместители были адекватны объекту и действовали в соответствии не со своими свойствами, а со свойствами реальных объектов, которые они замещают. Именно в этом заключается сущность творческого акта. Сила Ньютона не в том, что он увидел, как падает яблоко, и даже не в том, что он удивился этому, а в том, что в падении яблока он увидел всеобщее отношение вещей.

Немецкий химик Ф.А. Кекуле составил себе славу открытием формулы бензола. До него все формулы строились с учетом единственной валентности, а он ввел понятие двойной валентности. Мысль об этом пришла ему в зоопарке, когда он увидел цепочку обезьян, в которой одна из обезьян одной лапой держалась за лапу обезьяны, как, впрочем, и все остальные обезьяны, но остальные обезьяны и другой лапой делали то же самое, а эта держалась за решетку клетки. И в этом химик, долго бившийся над неразрешимой проблемой, увидел принцип соединения химических элементов. Обезьяны стали только моделью, и их свойства как обезьян в этой схеме не имели никакого значе-

ния. Это обычная схема открытия: в одних объектах видят свойства других.

На основании изложенного можно сказать: если не удастся решить задачу, надо перейти к моделированию. Нужно искать модель, в чем-то сходную с основной ситуацией, но такую, где возможны преобразования. Такая модель не находится совсем «рядом» (не в пространственном, конечно, смысле) — это должно быть нечто другое. Но закономерности механизма поиска пока еще мало изучены.

Итак, реально у каждого человека есть два основных типа мышления: рассудок (возможность отражения необходимых условий поиска в наличных ситуациях) и разум (поиск необходимых условий за счет изменения исходных ситуаций, как правило, путем моделирования). Творческий мыслительный акт требует ухода от ситуации к ее модели, выделения в ней ключевых точек, анализа модели с точки зрения особенностей моделируемой ситуации.

### К определению умственного действия

Обычно умственное действие определялось как такое действие, которое совершается в словесной форме «про себя» (в плане «внешней речи про себя» и в плане собственно «внутренней речи» — по терминологии П.Я. Гальперина). Здесь указывалась форма этого действия, но не его специфическое функциональное назначение, не его отличие по функции от внешних, «неумственных» действий. Правда, умственное действие еще дополнительно определялось как «сокращенное» и «свернутое», в отличие от развернутых предметных действий. Это важнейший признак его определения, но и он, как мы покажем ниже, не выражает специфики умственного действия. Определение функции последнего является первостепенной и неотложной задачей исследования.

В настоящее время особенно подробно и систематически исследовано формирование такого умственного действия, как арифметическое сложение (Н.А. Менчинская, Л.С. Славина, Н.И. Непомнящая, И.Е. Голомшток, В.В. Давыдов и др.). Процесс его формирования проходит ряд уровней, каждый из которых определяется закономерной связью между формой выражения объекта (количества) и способом выполнения действия. На первом, исходном уровне предметное выражение количества диктует строго определенный способ сложения — предварительное составление слагаемых и затем нахождение результата путем их поединичного пересчитывания. Изменение этой зависимости характеризует переход на второй уровень: когда дети вынуждены складывать без предметов, они изменяют и способ действия. Теперь слагаемые предварительно не составляются (они предполагаются заданными в самом числительном), но вместе с тем поединичное пересчитывание — характерное для сложения предметов — еще сохраняется (задание « $3 + 2$ » выполняется так: «1, 2, 3 — 4, 5, будет 5»). В определенных условиях пересчитывание сменяется у детей присчитыванием,

т. е. прямым прибавлением одной слагаемой группы к другой («3 и 2, будет 5»), что уже характерно для оперирования с числом как понятийным выражением количества. Это и есть третий, собственно умственный план выполнения задачи сложения. Его негативное определение, следовательно, состоит в том, что задача решается здесь, во-первых, безотносительно к непосредственно предметному выражению объекта и, во-вторых, безотносительно к исходному, предметному способу действия с ним.

С этой точки зрения какое-либо действие можно определить как умственное не по признаку выполнения «про себя», а по его содержанию — если оно является таким способом решения задачи, в котором обнаруживается безотносительность к конкретному предметному способу, к прежнему, теперь уже преодоленному исходному пункту (присчитывание, как умственное действие, есть преодоление пересчитывания — предметного способа сложения).

Выполнение действия «про себя» является сопутствующим, но не специфическим признаком умственного действия. В частности, словесное пересчитывание на втором уровне выполнения сложения часто осуществляется детьми «про себя», однако этот способ характерен для предметного, а не для умственного действия.

Это же относится и к определению умственного действия как «сокращенного», «свернутого», — конечно, эти признаки у него есть, но в общей форме — сами по себе — они его не характеризуют. Так, то же сложение без предметов уже «сокращено» по сравнению со сложением самих предметов (из него, в частности, «выпала» операция по предварительному составлению слагаемых), но «умственным» — при сохранении поединичного словесного пересчитывания — оно еще не является. Для умственного действия специфичен только определенный тип «сокращения», определяемый его функциональным назначением — обеспечивать безотносительность действия к предметному способу решения задачи.

Такой подход требует конкретного и детального анализа структуры того действия, которое мы можем обозначить как «умственное». Этот анализ опирается на сопоставление форм выражения объекта и способов действия на разных уровнях. Без этого сопоставления, представляющего особый вид исследования, невозможно сказать, является ли данное словесное действие умственным или нет.

Как показали экспериментальные и теоретические исследования (Н.И. Непомнящая, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и др.), преодоление предметного способа выполнения задания диктуется тем важнейшим обстоятельством, что каждый человек может и должен в своих действиях опираться на результат действия других людей, фиксированный словом. Предметный способ решения задачи раскрывает человеку реальный состав ее условий и поэтому с необходимостью предшествует всем непредметным способам, но он же до минимума сводит использование результатов, найденных другими людьми при решении этой задачи и теперь выражаемых в слове. Так, получив задание

«3 + 2» и выполняя его предметным способом (составляя слагаемые, сближая их и пересчитывая единицы для определения суммы), ребенок овладевает объективным составом условий задачи «произвести сложение». Но при этом он фактически «игнорирует» такие уже найденные другим (предлагающим задание) человеком результаты, как фиксирование в числительном именно трех и двух единиц, которые можно (как уже просчитанные другим человеком группы) сразу соотнести, «связать» и вывести сумму. Умение опираться на определенность заданной слагаемой группы ребенок приобретает лишь на третьем уровне выполнения сложения. Так что преодоление предметного способа действия состоит в учете результатов, достигнутых другим человеком и фиксированных, переданных в слове.

Специальные экспериментальные исследования (Н.И. Непомнящая, В.В. Давыдов) показали, что психологическим механизмом умственного действия, имеющего вышеуказанную функцию, является *условное* выполнение реальных, предметных действий. При «условности» выполнения сохраняется общая схема предметного действия, но пропускаются его промежуточные звенья. Такое действие опирается на фиксированный словом результат ранее проведенного реального действия, но происходит это так, что пропускаются те операции, которые только и приводят к этому результату.

В сложении посредством присчитывания (как умственного действия) условное выполнение пересчитывания (предметного способа сложения) выступает в форме «сквозного», слитного движения руки вдоль всех элементов слагаемого без остановки на каждом в отдельности с одновременным обозначением числительным всей группы.

Таким образом, при определении умственного действия нужно учитывать следующие моменты: умственное действие обнаруживается в преодолении предметного способа решения задачи, что психологически выступает как *условное* выполнение предметных операций, при котором учитываются (предполагаются) результаты действий других людей, фиксированные словом.

### Структура мыслительного акта

В области психологии мышления собран большой эмпирический материал, постоянно дополняемый всё новыми и новыми экспериментальными данными. Вместе с тем рассмотрение этого материала, специальных обзоров по психологии мышления и соответствующих теоретических исследований показывает, что остается далеко не выясненной принципиальная структура самого мыслительного акта, лежащая в основе всех процессов и видов мышления. Именно это обстоятельство и приводит к путанице и разноречивости в понимании особенностей мышления, которые часто имеют место при попытках дать целостное и логически выдержанное изложение относящихся сюда эмпирических сведений. Поэтому

требует специального рассмотрения вопрос о том, какими специфическими признаками обладает мыслительный акт, в отличие, например, от актов памяти или внимания, восприятия или воображения. Только зная эти отличительные признаки, можно объективно вычленять и, следовательно, систематически исследовать собственно мыслительные явления внутри совокупного процесса психической деятельности субъекта. Естественно, что только при этом условии можно понять и объяснить связь мышления с другими формами психики.

Мышление — это развитая из особой единой основы и расчлененная форма психической деятельности, выступающая во многих видах и типах, имеющих свои особые механизмы. И в определение структуры мышления неизбежно должен входить этот момент, раскрывающий закономерность ее расчленения и развития. В отличие от этого, определение мыслительного акта не предполагает рассмотрения всех тех видоизменений, которые он приобретает в развитой структуре целостного мышления, создавая его конкретную характеристику. Так что определение мыслительного акта не совпадает с определением развитого мышления как такового — оно в абстрактной форме фиксирует ту специфическую функцию и тот специфический механизм, который лежит, как «клеточка», как «ячейка», в основе всего мышления, составляя его нерв, отграничивая все его виды и частные особенности от других психических процессов, а тем самым позволяя решать мышлению задачи, недоступные для других форм психики. Таким образом, определение структуры мыслительного акта совпадает с определением всеобщего в мышлении, с определением его «клеточки».

В большинстве психологических теорий признается, что мышление возникает в проблемной ситуации, разрешение которой требует определенного преобразования открыто заданных отношений (того, что известно, — исходного предмета мысли). В ходе преобразования («анализа», «синтеза», «абстракции», «обобщения» и т. д.) происходит выделение («усмотрение») тех ранее скрытых отношений, опора на которые и приводит к решению задачи. При этом само понимание особенностей исходных данных и строения «анализа», «синтеза» весьма различно и даже противоположно (классические ассоциационистские, бихевиористские, гештальтистские и другие теории). Но в одном аспекте все эти теории, как правило, бывают сходны: он касается понимания того, чем определяется заданность отношений как «открытых» или как «скрытых». Предполагается, что при всем различии содержания этих отношений их прямая или косвенная заданность зависит от положения или, так сказать, ракурса самого предмета мысли, от отсутствия или наличия тех или иных промежуточных содержательных характеристик предмета, позволяющих от известного перейти к неизвестному. Поэтому в принципе полагается допустимым, что обнаруженные в ходе мышления те или иные новые отношения в другой ситуации могут быть сразу заданы открыто и фиксированы в той же

форме представления или понятия, в которой фиксировались и «старые» открытые свойства. Возможность некоторым отношениям быть открыто или скрыто заданными не связывается в этих теориях с определенной субъективной формой отражения и оперирования объектом мысли (представлен ли этот объект в предметно-чувственной форме или в форме понятия). Поэтому в пределах рассматриваемых теорий не выделяется и специально не исследуется вопрос о том, какая форма задания делает те или иные отношения «скрытыми» или «открытыми» для субъекта и в какую форму нужно перевести исходные данные, чтобы в них «проявились» качества, необходимые для решения задачи (этой формой может быть понятие как таковое, если исходные отношения заданы непосредственно, предметно-чувственно; или этой формой может быть более высокий уровень понятия, если «известное» уже имеет определенное понятийное выражение). Естественно, что при таком подходе специально не рассматривается деятельность субъекта по переводу исходных данных в ту форму отражения (например, в понятийную), в плане которой открывается возможность рассмотрения новых отношений и качеств объекта. Механизмы мыслительных процессов сводятся к изменению содержания самих предметов мысли путем «отнятия» или «прибавления» к ним тех или иных «частей», «зависимостей», т. е. из них исключается деятельность субъекта по изменению формы задания известных отношений. Но именно последнее, на наш взгляд, позволяет понять психологически и самое возможность движения в содержании объектов.

В последнее время в нашей научной литературе наиболее развернутое изложение психологической теории мышления и обоснование путей его исследования даны в работах С.Л. Рубинштейна [22], которые во многом продвинули понимание существенных свойств и особенностей мышления. Однако С.Л. Рубинштейн не усматривает существа мыслительных процессов в придании исходным данным такой формы, которая единственно и позволяет обнаруживать скрытые в них отношения. Вместе с тем именно исследование С.Л. Рубинштейна вплотную подводят к необходимости такого понимания содержания мыслительных актов. Вкратце основные положения его теории мышления сводятся к следующему. Мышление — это специфическая форма взаимодействия субъекта с объектом [там же, с. 136], это процесс, деятельность [там же, с. 25], состоящая в раскрытии неданных, неизвестных свойств объекта, имплицитно заключенных в нем, через отношение их к тому, что дано эксплицитно [там же, с. 14]. Ведущее звено, основной нерв всей и всякой мыслительной деятельности составляет особая форма анализа через синтез. «Эта основная форма анализа, основной нерв процесса мышления заключается в следующем: объект в процессе мышления включается во всё новые связи и в силу этого выступает во всё новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается всё новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей

стороной, в нем выявляются всё новые свойства» [там же, с. 98—99]. Частным случаем такого «поворачивания» объекта является переформулирование исходных элементов задачи, которые, включаясь в новые связи, выступают в новом качестве и потому в новой понятийной характеристике [там же, с. 106]. «Всякая содержательная переформулировка задачи, ее условий и требований означает по существу новый этап ее анализа» [там же, с. 110]. Новая понятийная характеристика, в которой выступает объект, обуславливает дальнейший ход мыслительной деятельности [там же, с. 136—137].

Эта точка зрения в принципе не отличается от традиционного определения мыслительных процессов в различных психологических теориях. Мыслительная деятельность по результатам уже совершенных мыслительных актов представляется как движение в плоскости исходного содержания объекта: последний включается в новые связи и в силу этого обнаруживает новые качества. Понятие есть лишь средство фиксации нового качества, которое, следовательно, обнаруживается субъектом еще до придания ему понятийной формы. Таким образом, в теории С.Л. Рубинштейна понятийная характеристика выступает лишь как средство удержания качеств объекта, но не как активная форма осуществления самого открытия новых качеств, новых отношений объекта.

При таком понимании функции понятия мы ни на шаг не продвигаемся в раскрытии специфических механизмов мыслительного акта (*resp.* — мышления вообще), ибо не решается основная проблема: за счет каких средств субъект может ставить объект в новые отношения, открывая тем самым и новые его качества? Какими средствами, «субъективными» рычагами человек «поворачивает» предмет?

На эти вопросы не может быть дан ответ, если оставаться в пределах теорий, которые не связывают процесс самого открытия нового качества, процесс «поворачивания» объекта, процесс «включения» его в новые связи с особыми формами действия самого субъекта, с определенными формами и уровнями отражения. Если понятия берутся только со стороны их содержания, со стороны их фиксирующей функции, то процесс обнаружения имплицитно заданных качеств остается принципиально необъяснимым, ибо в этом случае нельзя указать субъективные средства целенаправленного движения в содержании объекта, средств его «поворачивания».

Но этот процесс становится в принципе объяснимым, если изменить традиционную точку зрения на понятие и рассматривать его не только со стороны уже обнаруженного и фиксированного содержания, но и как специфическую форму, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта (и не всяких, а вполне определенных качеств). Будущую теорию мыслительных актов необходимо развивать именно на основе этого положения. Тогда ее содержание будет составлять обоснование следующих исходных утверждений:

1. Имплицитно заданные свойства обнаруживаются лишь тогда, когда объекту придана понятийная

форма; без этого в нем нельзя «открыть» ни одного нового качества, сколько его ни «поворачивай».

2. Такая функция принадлежит понятию в силу того, что оно является особым видом моделей (а именно знаковой моделью), создаваемых в процессе познавательной деятельности людей; специфика всех познавательных моделей состоит в том, что в них могут выражаться и фиксироваться такие качества оригинала, которые либо не выступают в последнем непосредственно, либо не могут быть в нем прямым объектом действия субъекта.

3. Мыслительный акт состоит в переводе исходных, заданных качеств объекта в соответствующую модель, в план соответствующего понятия. Анализ структуры мыслительного акта в основном и состоит в раскрытии содержания этого перевода, в раскрытии той деятельности субъекта, которая необходима для образования понятия (а не деятельности по изменению объекта самого по себе, без познавательных целей)\*.

«Вычерпывание» новых свойств объекта через включение его в новые связи нужно раскрыть через одновременный процесс изменения формы исходных данных, состоящий в их моделировании, — только последнее позволяет обнаружиться новым качествам объекта.

### Литература

1. *Августин*. Творения. Киев, 1900—1905. Ч. 2.
2. *Аристотель*. О душе. М., 1937.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
6. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
7. *Давыдов В.В., Андронов В.П.* Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. №5.
8. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Принцип развития в психологии // Диалектика в науках о природе и человеке. Эволюция материи и ее структурные уровни. М., 1983.
9. *Давыдов В.В.* О методике исследования формирования понятий у детей // Доклады АПН РСФСР. 1957. №4.
10. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
11. *Дубровский Д.И.* Проблема идеального. М., 1983.
12. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М., 1984.

Развитый в общем виде, наш подход к анализу мыслительного акта получает подтверждение во многих уже имеющихся исследованиях (экспериментальных и теоретических) по психологии мышления и логике. В частности, прямое отношение к этому имеют используемые нами исследования А.М. Матюшкина [20], Я.А. Пономарева [21] и других, а также проведенные нами исследования процесса формирования понятия о количестве у детей [9]. Конкретные материалы этих исследований позволяют следующим образом представить общую структуру мыслительного акта как особой формы действия субъекта. Эта структура состоит:

- 1) в определении необходимости перевода исходных данных в понятийную модель;
- 2) в определении (нахождении) адекватных средств (материала) моделирования;
- 3) в построении самой модели (придании исходным данным формы понятия);
- 4) во включении развитых видов и средств мыслительной деятельности («анализа», «синтеза» и т. д.) для определения конкретных особенностей объекта по выделенному через понятийную модель новому его качеству.

13. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962.
14. *Ильенков Э.В.* Искусство и коммунистический идеал. М., 1984.
15. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
16. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрание сочинений. Т. 3.
17. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрание сочинений. Т. 23.
18. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрание сочинений. Т. 42.
19. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрание сочинений. Т. 46. Ч. I.
20. *Матюшкин А.М.* Об условиях возникновения анализа // Доклады АПН РСФСР. 1959. №5.
21. *Пономарев Я.А.* Взаимоотношение прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов действий // Вопросы психологии. 1959. №4.
22. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
23. *Самойлов А.Ф. И.М. Сеченов и его мысли о роли мышц в нашем познании природы // Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Физиология нервной системы. 1952. Т. III. М.*
24. *Штоф В.А.* Моделирование и философия. М.; Л., 1966.
25. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.

\* Понятие, неразрывно связанное со словом (словесным знаком), является моделью объекта лишь в процессе развернутого мышления и обслуживает последнее. В ходе становления мышления функции моделирования выполняются самими предметами, выступающими в роли заместителей (эталонов) реальных, исходных отношений. Предметная модель выступает предпосылкой возникновения собственно словесно-знаковой модели — понятия.

# Defining thought

V.V. Davydov

---

The article presents V.V. Davydov's views on such notions as activity, ideal and consciousness, on their deep interrelation and the necessity of analyzing them as a continuous whole. The individual consciousness, according to Davydov, can be characterized as one's reproduction of ideal image of his/her activity and of other people's positions ideally represented in activity. Davydov considers human thought to be a specific mode of activity, a search for necessary conditions of actions by making changes (real or ideal) to the given situations, generally by modeling. The author states that in defining mental action it is necessary to bear in mind that it can only be revealed in overcoming the objective way of task solving, in other words, it is a conditional performance of objective operations, which takes into account the results of other people's actions fixed in a word. A notion should be regarded as a specific form, as a subject's means of action to reveal the hidden qualities of an object, which determines the special structure of the mental act.

**Keywords:** thought, activity, consciousness, ideal, individual consciousness, mental action, model, mental act structure.

## References

1. *Avustin*. Tvoreniya. Kiev, 1900—1905. Ch. 2.
2. *Aristotel'*. O dushe. M., 1937.
3. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
4. *Bernshtein N.A.* Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti. M., 1966.
5. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. M., 1983.
6. *Gal'perin P.Ya.* Vvedenie v psihologiyu. M., 1976.
7. *Davydov V.V., Andronov V.P.* Psihologicheskie usloviya proishozhdeniya ideal'nyh deistvii // Voprosy psihologii. 1979. №5.
8. *Davydov V.V., Zinchenko V.P.* Princip razvitiya v psihologii. //Dialektika v naukah o prirode i cheloveke. Evolyuciya materii i ee strukturnye urovni. M., 1983.
9. *Davydov V.V.* O metodike issledovaniya formirovaniya ponyatii u detei //Doklady APN RSFSR. 1957. №4.
10. *Davydov V.V.* Problemy razvivayushhego obucheniya. M., 1986.
11. *Dubrovskii D.I.* Problema ideal'nogo. M., 1983.
12. *Il'enkov E.V.* Dialekticheskaya logika. M., 1984.
13. *Il'enkov E.V.* Ideal'noe // Filosofskaya enciklopediya. T. 2. M., 1962.
14. *Il'enkov E.V.* Iskusstvo i kommunisticheskii ideal. M., 1984.
15. *Leont'ev A.N.* Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 2. M., 1983.
16. *Marks K., Engel's F.* Sobranie sochinenii. T. 3.
17. *Marks K., Engel's F.* Sobranie sochinenii. T. 23.
18. *Marks K., Engel's F.* Sobranie sochinenii. T. 42.
19. *Marks K., Engel's F.* Sobranie sochinenii. T. 46. Ch. I.
20. *Matyushkin A.M.* Ob usloviyah vzniknoveniya analiza // Doklady APN RSFSR. 1959. №5.
21. *Ponomarev Ya.A.* Vzaimootnoshenie pryamogo (osoznavaemogo) i pobochnogo (neosoznavaemogo) produktov deistvii // Voprosy psihologii. 1959. №4.
22. *Rubinshtein S.L.* O myshlenii i putyah ego issledovaniya. M., 1958.
23. *Samoilov A.F.* I.M. Sechenov i ego mysli o roli myshc v nashem poznanii prirody // Sechenov I.M., Pavlov I.P., Vvedenskii N.E. Fiziologiya nervnoi sistemy. T. III. M., 1952.
24. *Shtof V.A.* Modelirovanie i filosofiya. M.; L., 1966.
25. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 1978.

# Идеальное

Э.В. Ильенков

Статья «Идеальное» является одним из лучших философских произведений выдающегося отечественного философа Эвальда Васильевича Ильенкова. Впервые она была опубликована в «Философской энциклопедии» (М., 1962. Т. 2). Публикация предваряется предисловием кандидата философских наук Н.Н. Каримской, которая училась на факультете философии МГУ в 50-е гг. XX в., когда Э.В. Ильенков начинал свою преподавательскую деятельность. Понятие идеального имеет фундаментальное значение для психологии, в первую очередь для психологии человека и особенно для культурно-исторической психологии. Основываясь на марксистской идее вторичности идеального по отношению к материальному, Э.В. Ильенков развивает диалектическую общественно-историческую концепцию идеального как активной и знаково опосредствованной формы отражения, имеющей деятельностную природу, генетическим источником которой выступает процесс практически-предметного преобразования природы общественным человеком, обществом. Эта концепция идеального как функции субъекта общественно-трудовой деятельности отвергает прямолинейные тезисы о тождественности идеального со структурами и функциями мозга, или о сводимости идеального к состояниям «той материи, которая находится под черепной крышкой индивида, т. е. мозга».

**Ключевые слова:** идеальное, природа идеального, человек, идеализм, материализм, символ, знак, деятельность, труд, идеальный образ.

## Предисловие к публикации

Эвальд Васильевич Ильенков (1924—1979) — выдающийся философ современности, идеи которого «оказали значительное влияние на достаточно большое число читателей и слушателей, и не только профессиональных философов, но и на психологов, педагогов, представителей других отраслей современного знания» (А.Г. Новохатько). Долгие годы дружбы и сотрудничества связывали Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова. Их прочно объединяло убеждение в том, что «школа должна учить мыслить!» (название одной из работ Э.В. Ильенкова).

Философская проблематика обширна и многогранна, но главный ее нерв — проблема идеального. Для создания своей концепции идеального Э.В. Ильенков был подготовлен не только профессионально, но и такими личностными качествами, как отвага и честь. Он один из главных возмутителей советского философского болота. Отвоевав в Отчужденной, он вступил в опасную борьбу за подлинную философию и не побоялся бросить вызов генералам от философии, мудрость которых сводилась к формуле «материя первична, сознание вторично». Та философская серость, которая кормилась корыстным цитатничеством, ненавидела Э.В. Ильенкова и боролась с ним насмерть.

Неумение выдержать напряжение подлинного философствования неизбежно ведет к боковым тропкам различных способов вульгаризации идеального, натурализации его в самых разных обликах — от знаков и нейрофизиологических процессов в мозге до физических процессов в современных электронно-вычислительных машинах. В этих завихрениях, подчас очень интересных в других отношениях, тем не менее происходит убиение идеального, растворение его в «вещной» форме, без которой оно не существует. В этом виноват не научный прогресс, а нечеткость философской позиции. Э.В. Ильенков беспощадно боролся против этого вульгаризаторства и никогда не шел на компромисс.

До Э.В. Ильенкова интересные лекции бывали у хороших специалистов по истории зарубежной философии. Теодор Ильич Ойзерман, на кафедре которого и родился аспирант Ильенков, умел за затертыми, приевшимися формулировками вскрыть живую мысль, но Ильенков был первым (для многих так и оставшийся единственным), кто философски мыслил сам «у нас на глазах».

Мыслить философскими категориями — вот что умел и чему учил Э.В. Ильенков. Он так глубоко освоил и сделал своим историко-философское богатство и так активно пользовался им для постановки и решения сложнейших проблем, что пустопорожнее употребление философских слов, выдаваемое за философствование, становилось постыдным. В своих устных выступлениях он ставил перед слушателями проблему и приглашал: «Давайте помыслим!»

Перед вами одно из лучших его философских произведений — статья «Идеальное» (Философская энциклопедия. М., 1962. Т. 2. С. 219—227), — освоение которого требует *и определенной философской культуры, и серьезных мыслительных усилий*. Пожалуйста, помыслите вместе с Эвальдом Васильевичем. Успеха и высокого наслаждения вам от этого процесса.

Н.Н. Каримская,  
кандидат философских наук

## Идеальное

**Идеальное** — субъективный образ объективной реальности, т. е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли. Идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический факт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства. Идеальное осуществляется в многообразных формах общественного сознания и воли человека как субъекта общественного производства материальной и духовной жизни. По характеристике К. Маркса, «...идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней»<sup>1</sup>.

Последовательно материалистическое решение проблемы идеального впервые было разработано Марксом и Энгельсом на основе критического преодоления объективно-идеалистической концепции (непосредственно Гегеля), с одной стороны, и созерцательно-материалистической теории отражения (Фейербах) — с другой, с точки зрения чувственно-предметной деятельности общественного человека. Основные принципы решения были впервые сформулированы Марксом в «Тезисах о Фейербахе» (1845).

Все многообразные формы решения проблемы идеального в истории философии тяготеют к двум полюсам — к материалистическому и идеалистическому ее пониманию. Домарксистский материализм, справедливо отвергая спиритуалистические и дуалистические представления об идеальном как об особой субстанции, противостоящей материальному миру, рассматривал идеальное как образ, как отражение одного материального тела в другом материальном теле, т. е. как атрибут, функцию особым образом организованной материи. Это общематериалистическое понимание природы идеального, составляющее существо линии Демокрита — Спинозы — Дидро — Фейербаха, независимо от вариантов его конкретизации у отдельных материалистов, послужило отправной точкой и для марксистско-ленинского решения проблемы. Слабые стороны домарксистского материализма, выступавшие у французских материалистов (особенно у Кабаниса, Ламетри) и позже у Фейербаха в виде тенденции и принявшие в середине XIX в. самостоятельный образ так называемого вульгарного материализма (Бюхнер, Фогт, Молешотт и др.), были связаны с неисторическим антропологически-натуралистическим пониманием природы человека и вели к сближению и в конечном счете к прямому отождествлению идеального с материальными нервно-физиологическими структурами мозга и их отправлениями. Старый материализм исходил из понимания человека как части природы, но, не доводя материализм до истории, не мог понять человека со всеми его особенностями как продукт труда, преобразующего как внешний мир,

так и самого человека. Идеальное в силу этого и не могло быть понято как результат и деятельная функция трудовой, чувственно-предметной деятельности общественного человека, как образ внешнего мира, возникающий в мыслящем теле не в виде результата пассивного созерцания, а как продукт и форма активного преобразования природы (как внешней, так и природы самого человека) трудом поколений, сменяющих друг друга в ходе исторического развития. Поэтому главное преобразование, которое Маркс и Энгельс внесли в материалистическое понимание природы идеального, касалось прежде всего активной стороны отношений мыслящего человека к природе, т. е. того аспекта, который до этого развивался преимущественно, по выражению Ленина, «умным» идеализмом — линией Платона — Фихте — Гегеля, абстрактно-односторонне, идеалистически выпятивших эту сторону дела.

Основной факт, на почве которого выросли классические системы объективного идеализма, — это действительный факт независимости совокупной культуры человечества и форм ее организации от отдельного человека и — более широко — вообще превращение всеобщих продуктов человеческой деятельности (как материальной, так и духовной) в независимую от воли и сознания людей силу. Это «отчуждение» продукта деятельности и самых форм человеческой деятельности приводит к тому, что формы деятельности человека действительно противостоят отдельному лицу и навязываются ему силой внешней необходимости и потому могут представляться как силы и способности некоего сверхиндивидуального субъекта (бога, абсолютного духа, трансцендентального Я, мирового разума и т. д.). Такое отчуждение лежит, как показал Маркс, в основе и религии, и идеализма. В обеих этих формах общественного сознания человек осознает свои собственные силы и способности, но осознает их под видом сил и способностей некоего другого, нежели он сам, мистического существа. Это религиозно-философское отчуждение человеческих способностей вовсе не есть плод невежества или недомыслия, как думали французские материалисты и Фейербах, а есть своеобразное отражение реального факта — реального самоотчуждения человека в условиях стихийного развития общественных отношений, реального отношения индивида к общественно-человеческим способностям и формам деятельности в этих условиях. В форме религии и идеализма отражается факт независимости совокупной общественной культуры и форм ее организации от отдельного человека и — более широко — вообще превращение всеобщих продуктов общественного производства (как материального, так и духовного) в особую, противостоящую индивидам социальную силу, господствующую над их волей и сознанием. Именно по той причине, что «сама совместная деятельность возникает не добровольно, а стихийно», эта социальная сила и противостоит, а потому и «...представляет-

<sup>1</sup> Маркс К. Капитал. Т. 1. М., 1955. С. 19.

ся данным индивидам не как их собственная объединенная сила, а как некая чуждая, вне их стоящая власть, о происхождении и тенденциях развития которой они ничего не знают; они, следовательно, уже не могут господствовать над этой силой, — напротив, последняя проходит теперь ряд фаз и ступеней развития, не только не зависящих от воли и поведения людей, а, наоборот, направляющих эту волю и это поведение»<sup>2</sup>. Непосредственно эта власть общественного целого над индивидом обнаруживается и выступает в виде государства, политического строя общества, в виде системы моральных, нравственных и правовых ограничений, норм общественного поведения и, далее, эстетических, логических и прочих нормативов и критериев. С требованиями и ограничениями, в них выраженными и общественно санкционируемыми, индивид с детства вынужден считаться гораздо более осмотрительно, чем с непосредственно воспринимаемым внешним обликом единичных вещей и ситуаций или с органическими желаниями, влечениями и потребностями своего тела.

Тайна рождения спиритуалистического взгляда на идеальное ясно просвечивает в учении Платона. Человеческая жизнедеятельность, констатирует Платон, управляется непосредственно не законами природы, а законами государства. В этом заключается отличие человека от животного. Под государством Платон понимал отнюдь не только правовую или политическую структуру, но всю систему общих форм культуры, непосредственно определяющих поведение отдельного лица, его волю и сознание, включая грамматические нормы языка, правила ремесла и искусства, религиозные ритуалы и т. д. Как таковое государство, по Платону, противостоит индивиду в качестве особой сверхприродной действительности, к которой он с детства вынужден приобщаться путем подражания. Но в свете этого факта совсем по-иному встала проблема знания. До Платона знание понималось как внутреннее состояние отдельного человека. Поэтому вопрос о знании старались решить на основе исследования отношений отдельного человека ко всему окружающему миру, или индивидуальной, телесно понимаемой души к миру вне ее. Платон же стал понимать под человеком не единичное тело, а личность, сформированную государством, т. е. человека, усвоившего общие нормы культуры и повинующегося им. Индивид стал рассматриваться прежде всего как единичное воплощение государства или же как государство, воплощенное в индивиде как в своем полномочном представителе. Это крайне характерный идеалистический оборот мысли: в качестве субъекта выступает безликое государство, а индивид — лишь как его орудие. Поэтому вопрос об отношении знания к действительности встал как вопрос об отношении непосредственно-общественных норм и форм человеческой культуры, индивидуализированных в отдельном человеке, к миру единичных

чувственно воспринимаемых тел, к которому принадлежит и единичное тело самого человека. Гегель не случайно хвалил Платона именно за то, что в его учении «...реальность духа, поскольку он противоположен природе, предстала в ее высшей правде, предстала именно организацией некоторого государства...»<sup>3</sup>, а не организацией отдельной души. Иными словами, вопрос об отношении духа к природе у Платона встал как вопрос об отношении очеловеченной природы, т. е. всех чувственно воспринимаемых форм вещей, которые созданы человеком, к природе действительной. При такой постановке вопроса на первый план выдвигается активность человека по отношению к природе. Но реальная предметно-практическая активность человека понимается идеализмом как следствие, как внешнее выражение активности тех общих норм и категорий, единичным представителем которых выступает отдельный человек. Всеобщие нормы культуры, которые Платон называет идеями, организующие сознательную волю отдельного лица, а через нее и порядок вещей внутри человеческого мира, выступают как «прообразы», как «активные образцы», оформляющие вещество природы, в том числе и телесное существо самого человека. Поэтому природная материя для объективного идеализма и выступает только как чистая возможность, как пассивная бесформенная глина, формируемая творческой мощью идеальных прообразов. Основой для такой мистификации является тот факт, что все без исключения общие образы, зафиксированные в речи и формах пространственного воображения, возникают в действительности вовсе не в акте пассивности созерцания отдельным человеком нетронутой трудом природы, а в процессе практически-предметного преобразования природы общественным человеком, обществом. Они возникают и функционируют как формы общественно-человеческой детерминации целенаправленной воли отдельного лица, т. е. как формы активной деятельности. При этом все общие образы откristализовываются в составе духовной культуры совершенно непреднамеренно и независимо от воли и сознания отдельных людей, хотя и посредством их деятельности. В созерцании же они выступают именно как формы вещей, созданных человеческой деятельностью, или как «печати», наложенные на естественно-природный материал активной деятельностью человека, как отчужденные во внешнем веществе формы целенаправленной воли. С природой как таковой люди вообще имеют дело лишь в той мере, в какой она так или иначе вовлечена в процесс общественного труда, превращена в материал, в средство, в условие активной человеческой деятельности. Даже звездное небо, в котором человеческий труд реально пока ничего не меняет, становится предметом внимания и созерцания человека лишь там, где оно превращено обществом в средство ориентации во времени и пространстве — в «орудие»

<sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 3. С. 33.

<sup>3</sup> Гегель Г.В.Ф. Сочинения: В 14 т. Т. 10. М., 1932. С. 200.

жизнедеятельности общественно-человеческого организма, в «орган» его тела, в его естественные часы, компас и календарь. Всеобщие формы, закономерности природного материала действительно проступают, а потому и осознаются именно в той мере, в какой этот материал уже реально превращен в строительный материал «неорганического тела человека», «предметного тела» цивилизации, и потому всеобщие формы «вещей в себе» выступают для человека непосредственно как «активные формы» функционирования этого «неорганического тела человека»<sup>4</sup>. Поэтому идеалисту платоновско-гегелевского типа нетрудно мистифицировать всеобщие формы и закономерности природы самой по себе, раскрываемые и проверяемые практикой человека, как формы целесообразно действующей, разумной воли, как печати, наложенные ею на вещество природы, как продукты «отчуждения» форм этой воли вовне, в природный материал. В этом перевернутом виде идеализм как раз и изобразил реальный факт активности человека по отношению к природе, которого не смог учесть в своей теории домарксовский материализм. «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и фейербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме созерцания, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно. Отсюда и произошло, что *деятельная* сторона, в противоположность материализму, развивалась идеализмом, но только абстрактно, так как идеализм, конечно, не знает действительной, чувственной деятельности как таковой»<sup>5</sup>.

Не зная материальной практики как таковой, идеализм знал и учитывал эту практику лишь как внешнее выражение деятельности духовной, как внешнее воплощение в веществе природы тех планов, которые вызрели якобы в тайниках творческого мышления и воображения, а потом были отчуждены с помощью рук человека вовне, в природный материал. В этом секрет идеализма, корень всех его пороков, его первородный грех.

Идеальное непосредственно существует только как форма (способ, образ) *деятельности* общественного человека, т. е. вполне предметного, материального существа, направленной на внешний мир. Поэтому если говорить о материальной системе, функцией и способом существования которой выступает идеальное, то этой системой является только общественный человек в единстве с тем предметным миром, посредством которого он осуществляет свою специфически человеческую жизнедеятельность. Идеальное ни в коем случае несводимо к состоянию той материи, которая находится под черепной крышкой индивида, т. е. мозга. Мыслит, т. е. действует в идеальном плане, не мозг как таковой, а человек, обладающий мозгом, притом человек в единстве

с внешним миром. Идеальное есть особая функция человека как субъекта общественно-трудовой деятельности, совершающейся в формах, созданных предшествующим развитием. Обнажая земную основу идеалистических иллюзий относительно идеального, Маркс и Энгельс писали: «Та сумма производительных сил, капиталов и социальных форм общения, которую каждый индивид и каждое поколение застают как нечто данное, есть реальная основа того, что философы представляли себе в виде “субстанции” и в виде “сущности человека”, что они обожествляли и с чем боролись...»<sup>6</sup>.

Анализируя проблему отношения производства к потреблению, т. е. политико-экономическую, а отнюдь не психологическую проблему, Маркс сформулировал ее так: «И если ясно, что производство предоставляет потреблению предмет в его внешней форме, то точно так же ясно, что потребление *полагает* предмет производства *идеально*, как внутренний образ, как потребность, как побуждение и как цель»<sup>7</sup>. Но потребление, как показывает Маркс, есть лишь внутренний момент производства, или само производство, поскольку оно создает не только внешний предмет, но и субъекта, способного производить и воспроизводить этот предмет, а затем потреблять его соответствующим образом; иными словами, производство создает самую форму активной деятельности человека, или способность создавать предмет определенной формы, и использовать его по его назначению, т. е. по его роли и функции в общественном организме. В виде активной, деятельной способности человека как агента общественного производства предмет как продукт производства существует идеально, т. е. как внутренний образ, как потребность, как побуждение и цель человеческой деятельности. Идеальное есть поэтому не что иное, как форма вещи, но вне этой вещи, а именно в человеке, в виде формы его активной деятельности. Это общественно-определенная форма активности человеческого существа. В природе самой по себе, в том числе в природе человека как биологического существа, идеального нет. По отношению к естественно-природной организации человеческого тела эта форма имеет такой же «внешний» характер, как и по отношению к тому материалу, в котором она реализуется, опредмечивается в виде формы внешней, чувственно воспринимаемой вещи. Так, форма кувшина, возникающего под руками гончара, не заключалась заранее ни в куске глины, ни в прирожденной анатомо-физиологической организации тела индивидуума, действующего в качестве гончара. Лишь поскольку человек тренирует органы своего тела на предметах, создаваемых человеком для человека, он только и становится носителем «активных форм» общественно-человеческой деятельности, эти предметы создающей. Ясно, что идеальное, т. е. активная обществен-

<sup>4</sup> Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956. С. 517–642.

<sup>5</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 3. С. 1.

<sup>6</sup> Там же. С. 37.

<sup>7</sup> Там же. Т. 12. С. 717–718.

но-человеческая форма деятельности, непосредственно воплощено, или, как теперь любят говорить, «закодировано», в виде нервно-мозговых структур коры мозга, т. е. вполне материально. Но это материальное бытие идеального не есть само идеальное, а только форма его выражения в органическом теле индивида. И само по себе — это общественно-определенная форма жизнедеятельности человека, соответствующая форме ее предмета и продукта. Ясно, что пытаться объяснить идеальное из анатомо-физиологических свойств тела мозга — это такая же нелепая затея, как и попытка объяснить денежную форму продукта труда из физико-химических особенностей золота. Материализм в данном случае заключается вовсе не в том, чтобы отождествить идеальное с теми материальными процессами, которые происходят в голове. Материализм здесь выражается именно в том, чтобы понять, что идеальное как общественно-определенная форма деятельности человека, создающей предмет определенной формы, рождается и существует не «в голове», а с помощью головы в реальной предметной деятельности человека как действительного агента общественного производства. Поэтому и научные определения идеального получаются на пути материалистического анализа «анатомии и физиологии» общественного производства материальной и духовной жизни общества и ни в коем случае не анатомии и физиологии мозга как органа тела индивида. Именно мир продуктов человеческого труда в постоянно возобновляющемся акте его воспроизводства есть, как говорил Маркс, «чувственно представшая перед нами человеческая психология»; та психологическая теория, для которой эта «раскрытая книга» человеческой психологии неизвестна, не может быть настоящей наукой. Когда Маркс определяет идеальное как «материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней», он отнюдь не понимает эту «голову» натуралистически, естественнонаучно. Здесь имеется в виду общественно развитая голова человека, все формы деятельности которой суть продукты и формы общественно человеческого развития, непосредственно общественные и общезначимые формы, начиная с форм языка, его словарного запаса и синтаксического строя и кончая логическими категориями. Только будучи выражено в этих формах, внешнее материальное превращается в общественный факт, в достояние общественного человека, т. е. в идеальное. Непосредственно «преобразование» материального в идеальное состоит в том, что внешний факт выражается в языке — этой «непосредственной действительности мысли», т. е. идеальном. Но язык сам по себе есть столь же мало идеальное, как и нервно-физиологическая структура мозга. Это опять-таки не идеальное, а лишь форма его выражения, его вещественно-предметное бытие. Поэтому неопозитивизм (Витгенштейн, Карнап и им подобные), отождеств-

ляющий мышление (т. е. идеальное) с языком, с системой «терминов» и «высказываний», совершает ту же самую натуралистическую ошибку, что и учения, отождествляющие идеальное со структурами и функциями мозговой ткани. Здесь также за идеальное принимается лишь форма его вещественного выражения. Материальное действительно «пересаживается» в человеческую голову, а не просто в мозг, как орган тела индивида, во-первых, лишь в том случае, если оно выражено в непосредственно-общезначимых формах языка (язык здесь — в широком смысле слова, включая язык чертежей, схем, моделей и пр.), во-вторых, если оно преобразовано в активную форму деятельности человека с реальным предметом (а не просто в «термин» или «высказывание», как вещественное тело языка). Иначе говоря, предмет оказывается идеализованным лишь там, где создана способность активно воссоздать этот предмет, опираясь на язык слов и чертежей, где создана способность превращать «слово в дело», а через дело в вещь.

Это прекрасно понимал Спиноза. Установив, что мышление есть деятельность мыслящего тела, имеющего дело с реальными телами в реальном пространстве, а вовсе не со «знаками», не с «концептами», он связывал «адекватные идеи», выражаемые словами языка, как раз с умением, со способностью воспроизводить в реальном пространстве заданную этими словами форму — геометрический контур — объекта этой идеи. Именно на этом понимании он основывал свое различие между дефиницией, выражающей сущность дела, т. е. идеальный образ объекта, и номинально-формальной дефиницией, выражающей более или менее случайно выхваченное свойство этого объекта, его внешний признак. Он разъяснял это различие на примере круга, окружности. Круг можно определить как «...фигуру, у которой линии, проведенные от центра к окружности, равны...»<sup>8</sup>. Однако такая дефиниция «...совсем не выражает сущности круга, а только некоторое его свойство»<sup>9</sup>, к тому же свойство производное, вторичное. Другое дело, когда дефиниция будет заключать в себе «ближайшую причину вещи». Тогда круг должен быть определен следующим образом: «...фигура, описываемая какой-либо линией, один конец которой закреплен, а другой подвижен»<sup>10</sup>. Последняя дефиниция задает способ построения вещи в реальном пространстве. Здесь номинальное определение возникает вместе с реальным действием мыслящего тела по реальному пространственному контуру объекта идеи. В этом случае человек и владеет адекватной идеей, т. е. идеальным образом вещи, а не только знаками, признаками, выраженными в словах. Это — глубокое, притом материалистическое понимание природы идеального. Идеальное существует там, где налицо способность воссоздать объект в пространстве, опираясь на слово, на язык, — в сочетании с потребностью в этом объекте, плюс материальное обеспечение этого акта.

<sup>8</sup> Спиноза Б. Избранные произведения. Т. 1. М., 1957. С. 352.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

Определение идеального, таким образом, сугубо диалектично. Это то, чего нет и вместе с тем есть. Это то, что не существует в виде внешней, чувственно воспринимаемой вещи и вместе с тем существует как деятельная способность человека. Это бытие, которое, однако, равно небытию, или наличное бытие внешней вещи в фазе ее становления в деятельности субъекта, в виде его внутреннего образа, потребности, побуждения и цели. Именно в этом смысле идеальное бытие вещи и отличается от ее реального бытия. Но столь же принципиально оно отличается от тех телесно-вещественных структур мозга и языка, посредством которых эта вещь существует внутри субъекта. От структур мозга и языка идеальный образ предмета принципиально отличается тем, что это форма внешнего предмета, а не форма мозга или языка. От внешнего же предмета идеальный образ отличается тем, что он опредмечен непосредственно не во внешнем веществе природы, а в органическом теле человека и в теле языка, как субъективный образ. Непосредственно идеальное есть, таким образом, субъективное бытие предмета, или «инобытие» предмета, — бытие одного предмета в другом и через другое, как выражал эту ситуацию Гегель. (Попутно заметим, что в переводах сочинений Гегеля термин «идеальное» — *ideelle* — передается как «идеализованное», чтобы отделить это значение от *ideale*, как относящегося к проблеме идеала, которое у Гегеля выступает как проблема эстетики. При чтении переводов это нужно иметь в виду.) Идеальное как форма деятельности общественного человека существует там, где происходит, по выражению Гегеля, процесс «снятия внешности», т. е. процесс превращения тела природы в предмет деятельности человека, в предмет труда, а затем в продукт этой деятельности; это можно выразить и так: форма внешней вещи, вовлеченной в процесс труда, «снимается» в субъективной форме предметной деятельности; последняя же предметно фиксируется в субъекте в виде механизмов высшей нервной деятельности. А затем обратная очередь тех же метаморфоз — словесно выраженное представление превращается в дело, а через дело — в форму внешней, чувственно созерцаемой вещи, в вещь. Эти два встречных ряда метаморфоз реально замкнуты на цикл: вещь — дело — слово — дело — вещь. В этом постоянно возобновляющемся циклическом движении только и существует идеальное, идеальный образ вещи.

С точки зрения Маркса, вещь, вне и независимо от сознания и воли человека существующая и чувственно воспринимаемая им, составляет начало и конец этого циклического, постоянно возвращающегося «к себе» движения. Но именно потому, что это движение носит циклический характер, начало его, а потому и конец можно усмотреть не в вещи и деятельности с нею, а в слове и деятельности со словом. Тогда схема получится как раз обратной по сравнению с марксовской: слово — дело — вещь, а затем обратно. Эта схема и составляет тайну всей гегелевской конструкции, изложен-

ной в «Феноменологии духа», а шире — вообще всего объективного идеализма, в том числе теологии. Библия также начинается с тезиса «в начале было слово». В данном аспекте Гегель отличается от авторов Библии лишь тем, что у него в начале было не просто слово, а деятельность со словом. По Гегелю, именно в слове и через слово дух, идеальное впервые становится «для себя предметом», обретает форму, в которой он (дух) может противопоставить самого себя самому себе и действовать «внутри себя», активно изменяя свой собственный «отчужденный образ». Второй же, производной метаморфозой у Гегеля оказывается изменение внешней вещи согласно плану и образцу, изготовленному деятельностью со словами, в плане языка, в плане представления. Форма внешней вещи, созданной реальным трудом человека, в этом случае также начинает казаться лишь «отчужденным образом духа» «внешним бытием», «инобытием идеального». Поэтому заключительный акт «снятия внешности» и состоит в том, чтобы узнать и признать в окружающем мире «зеркало духа», внешнюю копию внутреннего, идеального мира. Именно поэтому словесно зафиксированные универсальные категории логики (универсальные формы развития духа человечества, т. е. совокупной духовной культуры) и оказываются целевой причиной истории, а тем самым и «абсолютным началом» всех циклов человеческой деятельности. В этом-то и состоит та самая мистификация, которой подвергается у Гегеля подлинное существо человеческой активной деятельности. Подлинное отношение между непосредственно-предметной деятельностью с вещами и деятельностью со словами поставлено «с ног на голову». Слово оказывается первым (и логически, и исторически) «телом» идеального образа, а форма внешнего продукта труда — вторым и производным телесным воплощением этого идеального образа. Третья фаза состоит в том, чтобы опять «снять» эту внешность, узнать в форме внешней вещи «отчужденную» в ней форму деятельности, образ идеального и вновь выразить это идеальное в слове — в сочинении по логике.

Идеализм, т. е. изображение природы как некоего идеального в самом себе бытия, достигается путем более или менее сознательной подстановки: на место определенных природных явлений подставляется их идеальное отображение в науке, т. е. предварительно идеализованная природа. Это ясно обнаруживается в следующих рассуждениях Гегеля относительно сталкивающихся тел, материальных масс: «...так как массы взаимно толкают и давят друг на друга и между ними нет пустого пространства, то лишь в этом соприкосновении начинается вообще идеальность материи, и интересно видеть, как выступает наружу этот внутренний характер материи, ведь вообще всегда интересно видеть осуществление понятия»<sup>11</sup>. Это «осуществление понятия» состоит, по Гегелю, в том, что в акте соприкосновения (при толчке) «...существуют две материальные точки или атомы в одной точке или в тождестве...»<sup>12</sup>, а это означает, что «...их для-себя-бытие не есть для-себя-бы-

<sup>11</sup> Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. 2. М.; Л., 1934. С. 67.

<sup>12</sup> Там же.

тие»<sup>13</sup>. Но «быть другим», оставаясь в то же время «самим собой», — это значит обладать кроме реального еще и идеальным бытием. В этом секрет гегелевской «идеализации» природы (материи); на самом деле Гегель с самого начала ведет речь не о природе самой по себе, а о природе, как она выглядит в ньютоновской механике, т. е. о природе, уже заранее идеализированной и выраженной через специфические понятия ньютоновской физики. В этом же таится и секрет живучести такого идеалистического оборота мысли: ведь, говоря о природе, мы всегда вынуждены пользоваться образами и понятиями современной нам науки. Но идеализм, выдавая эти образы за нечто непосредственно тождественное природе самой по себе, тем самым фетишизирует достигнутую ступень знаний о природе, превращая ее в абсолют, увековечивая ее.

Поставив эту схему «с головы на ноги», Маркс только и смог усвоить все формальные достижения Гегеля в понимании идеального. Непосредственно идеальное осуществляется в символе и через символ, т. е. через внешнее, чувственно воспринимаемое, видимое или слышимое тело слова. Но данное тело, оставаясь самим собой, в то же время оказывается бытием другого тела, и это — идеальное его бытие, как значение есть нечто совершенно отличное от его непосредственно воспринимаемой ушами или глазами телесной формы. Слово как знак, как название не имеет ничего общего с тем, за знаком чего оно является. Это общее обнаруживается только в акте превращения слова в дело, а через дело — в вещь и затем через обратный процесс, через практику и усвоение ее результатов.

Человек существует как человек, как субъект деятельности, направленной на окружающий мир и на самого себя, с тех пор и до тех пор, пока он активно производит и воспроизводит свою реальную жизнь в формах, созданных им самим, его собственным трудом. И этот труд, это реальное преобразование окружающего мира и самого себя, совершающееся в общественно развитых и общественно узаконенных формах, как раз и есть тот процесс, — совершенно независимо от мышления начинающийся и продолжающийся, — внутри которого в качестве его метаморфозы рождается и функционирует идеальное, совершается идеализация действительности, природы и общественных отношений, рождается язык символов, как внешнее тело идеального образа внешнего мира. Здесь вся тайна идеального, и здесь же ее разгадка. Чтобы сделать понятнее как суть этой тайны, так и способ, которым ее разрешил Маркс, проанализируем типичнейший случай идеализации действительности, или акт рождения идеального — политико-экономический феномен цены. «Цена, или денежная форма товаров, как и всякая форма их стоимости, есть нечто, отличное от их чувственно воспринимаемой реальной телесной формы, следовательно — форма лишь идеальная, существую-

щая лишь в представлении»<sup>14</sup>. Прежде всего обратим внимание, что цена, как категория политэкономии, есть объективная категория, а не психофизиологический феномен. И однако цена — «форма лишь идеальная». Именно в этом заключается материализм марксовского понимания цены. Идеализм же, напротив, состоит в утверждении, что цена, поскольку она форма «лишь идеальная», существует только как субъективно-психический феномен. Последнее толкование цены дал не кто иной, как Беркли, выступавший не только как философ, но и как экономист. Подвергая критике идеалистическое понимание денег, Маркс показал, что цена есть стоимость продукта труда человека, выраженная в деньгах, например в известном количестве золота. Но золото само по себе, от природы, не есть деньги. Деньгами оно оказывается, лишь поскольку оно исполняет своеобразную общественную функцию — меры стоимости всех товаров. Так что форма денег — это не форма золота как такового, а форма другого предмета, наложенная, как печать, извне на золото. И этот другой предмет, формой которого на самом деле оказывается тут золото, есть система общественных отношений между людьми в процессе производства и обмена продуктов. Отсюда и идеальность формы цены. Золото в процессе обращения, оставаясь самим собой, тем не менее непосредственно оказывается формой существования и движения некоторого «другого», представляет и замещает в процессе товарно-денежного кругооборота это «другое», оказываясь его метаморфозой. «...В *цене* товар, с одной стороны, вступает в отношение к деньгам как к чему-то вне его сущему и, во-вторых, он сам *идеально* положен как деньги, так как деньги имеют отличную от него реальность... Наряду с реальными деньгами, товар существует теперь как идеально положенные деньги»<sup>15</sup>. «После того как деньги реально полагаются как товар, товар идеально полагается как деньги»<sup>16</sup>. Это идеальное полагание, или полагание реального продукта как идеального образа другого продукта, совершается в процессе обращения товарных масс. Это полагание возникает как средство разрешения противоречий, вызревших в ходе этого процесса, внутри его (а не внутри головы, хотя и не без помощи головы), как средство удовлетворения потребности, назревшей в товарном кругообороте. Потребность здесь не имеет биологического смысла. Это потребность общественного организма. Эта потребность, выступающая в виде неразрешенного противоречия товарной формы, удовлетворяется, разрешается тем, что один товар «исторгается» из равноправной семьи товаров и превращается в непосредственно-общественный, узаконенный сначала обычаем, а затем и законодательно эталон общественно необходимых затрат общественного труда. Задача, как говорит Маркс, возникает тут вместе со средствами ее решения. В реальном обмене уже до появления денег (до превращения золота в деньги) складывается такая

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Маркс К. Капитал. Т. 1. М., 1955. С. 102.

<sup>15</sup> Архив Маркса и Энгельса. Т. 4. М., 1935. С. 157.

<sup>16</sup> Там же. С. 159.

ситуация: «...оборот товаров, в котором товаровладельцы обменивают свои собственные изделия на различные другие изделия и приравнивают их друг к другу, никогда не совершается без того, чтобы при этом различные товары различных товаровладельцев в пределах их оборотов не обменивались на один и тот же третий товар и не приравнивались ему как стоимости. Такой третий товар, становясь эквивалентом для других различных товаров, непосредственно приобретает всеобщую, или общественную, форму эквивалента...»<sup>17</sup>. На этой почве и возникает возможность и необходимость выражать взаимно-меновое отношение двух товаров через меновую стоимость третьего, причем этот третий товар непосредственно в реальный обмен уже не вступает, а служит только общей мерой стоимости реально обмениваемых товаров. И поскольку этот третий товар, хотя он телесно в обмен не вступает, всё же в акте обмена участвует, постольку это и значит, что он присутствует здесь только *идеально*, т. е. в представлении, в уме товаровладельцев, в речи, на бумаге и т. д. Но тем самым он превращается здесь в символ, и именно в символ общественных отношений между людьми. С этим обстоятельством и связаны все нелепые теории денег и стоимости, сводящие стоимость и ее формы к чистой символической, к «названию отношений», к конвенционально или законодательно учреждаемому «знаку». Эти теории по логике своего рождения и построения органически родственны (и схожи с ними, как близнецы) тем философско-логическим учениям, которые, не умея понять акта рождения идеального из процесса предметно-практической деятельности общественного человека, в итоге объявляют формы выражения этого идеального в речи, в терминах и высказываниях конвенциональными феноменами, за которыми, однако, стоит нечто мистически неуловимое — то ли «переживание» неопозитивистов, то ли «экзистенция» экзистенциалистов, то ли интуитивно ухватываемая бестелесно-мистическая «зйдетическая сущность» Гуссерля и ему подобных. Логика возникновения подобных теорий идеального и его сведения к символу, к знаку беспредметных отношений (или связей как таковых, связей без вещей, субстрата) Маркс препарировал в «Капитале», показав ее крайнюю бессодержательность и пустоту. «То обстоятельство, что товары в своих ценах превращаются в золото только идеально, а золото поэтому только идеально превращается в деньги, послужило причиной появления теории *идеальной денежной единицы измерения*. Так как при определении цены золото и серебро функционируют только как мысленно представляемое золото и серебро, только как счетные деньги, то стали утверждать, что названия *фунт стерлингов, шиллинг, пенс, талер, франк* и т. д. обозначают не весовые части золота или серебра, или каким-либо иным образом овеществленный труд, а обозначают, наоборот, идеальные атомы стоимости»<sup>18</sup>. А далее уже легко

было перейти к представлению, согласно которому цены товаров суть просто «названия отношений» или «пропорций», чистые знаки. Таким образом, объективные экономические явления превращаются в простые символы, за которыми скрывается воля как их субстанция, представление, как «внутреннее переживание» индивидуального Я, толкуемого в духе Юма и Беркли. Точно по той же схеме современные идеалисты в логике превращают термины и высказывания (словесную оболочку идеального образа предмета) в «простые названия отношений», в которые ставит «переживания» единичного человека символизирующая деятельность языка. Логические отношения превращаются просто в «названия связей» (чего с чем — неизвестно). Надо специально подчеркнуть, что идеальное превращение товара в золото, а тем самым золота в символ общественных отношений происходит и по времени, и по существу раньше, чем реальное превращение товара в деньги, т. е. в звонкую монету. Мерой стоимости всех вещей как товаров золото становится раньше, чем средством обращения, функционирует в качестве денег сначала «чисто идеально»<sup>19</sup>. «Деньги приводят в обращение лишь товары, которые *идеально* не только в голове индивида, но и в представлении общества (непосредственно — участников процесса покупки и продажи) уже превращены в деньги»<sup>20</sup>. Это принципиально важный пункт марксистского понимания не только феномена цены, но и проблемы идеального, проблемы идеализации действительности вообще. Этот акт обмена всегда предполагает уже сложившуюся систему отношений между людьми, опосредованных вещами, и выражается всегда в том, что одна из чувственно воспринимаемых вещей, тел (это может быть тело отдельного человека) «исторгается» из этой системы и, не переставая функционировать в ней в качестве отдельного чувственно воспринимаемого тела, превращается в представителя любого другого тела этой системы, в чувственно воспринимаемое тело идеального образа. Эта вещь, оставаясь самой собою, в то же время оказывается внешним воплощением другой вещи, но не ее непосредственно-телесного, чувственно воспринимаемого облика, а ее сути, т. е. закона ее существования внутри той системы, которая вообще создает эту оригинальную ситуацию. Данная вещь тем самым превращается в символ, значение которого все время остается вне его непосредственно воспринимаемого облика, в других чувственно воспринимаемых вещах и обнаруживается лишь через всю систему отношений других вещей к данной вещи, или, наоборот, данной вещи ко всем другим. Будучи реально изъята из этой системы, данная чувственно воспринимаемая вещь утрачивает и свою роль, значение символа, превращается вновь в обыкновенную чувственно воспринимаемую вещь наряду с другими такими же вещами. Это и показывает, что ее существование и функционирование в качестве символа принадлежали не ей как

<sup>17</sup> Маркс К. Капитал. Т. 1. М., 1955. С. 95.

<sup>18</sup> Маркс К. Сочинения. 2-е изд. Т. 13. С. 60–61.

<sup>19</sup> Маркс К. Капитал. М., 1955. Т. 1. С. 136.

<sup>20</sup> Архив Маркса и Энгельса. Т. 4. М., 1935. С. 151.

таковой, а лишь той системе, внутри которой она таковым оказывалась. Собственно ей от природы принадлежащие свойства, телесный, чувственно воспринимаемый облик, к ее бытию в качестве символа не имеют поэтому никакого отношения. Телесная, чувственно воспринимаемая оболочка, «тело» символа (тело той вещи, которая превращена в символ), для ее бытия в качестве символа является чем-то совершенно несущественным, мимолетным, временным, «функциональное существование» такой вещи полностью поглощает, как выражается Маркс, ее «материальное существование»<sup>21</sup>. А если это произошло, то далее материальное тело этой вещи приводится в согласие с ее функцией. В результате символ превращается в знак, т. е. в предмет, который *сам по себе* не значит уже ничего, а только представляет, выражает другой предмет, с которым он непосредственно не имеет ничего общего, как, например, название вещи с самой вещью. Диалектика превращения вещи в символ, а символа в знак и прослежена в «Капитале» на проблеме возникновения и эволюции денежной формы стоимости. Функциональное же существование символа заключается именно в том, что он представляет не себя, не свое чувственно воспринимаемое тело, а другое и при этом служит средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т. е. их всеобщего, а непосредственно — общественно-человеческого значения, т. е. их роли и функции внутри общественного организма, — закона производства и воспроизводства вещи человеческой деятельностью. Иными словами, функция символа состоит как раз в том, чтобы быть непосредственным телом идеального образа внешней вещи, точнее — закона ее существования, всеобщего. Символ, изъятый из реального процесса обмена веществ между общественным человеком и природой, перестает вообще быть и символом. Иными словами, эта телесная, чувственно воспринимаемая вещь перестает быть телесной оболочкой идеального образа — из его тела улетучивается его «душа», ибо его «душой», существовавшей в ней (вещи) и посредством нее, была именно предметная деятельность общественного человека, осуществлявшая обмен веществ между человеческой и «девственной» природой. Без идеального образа человек вообще не может осуществлять обмен веществ между самим собой и природой, а индивид не может выступать действительным посредником между вещами природы, поскольку эти вещи вовлечены в процесс общественного производства и функционируют в нем в качестве материала, средств или орудий этого производства, а идеальный образ как раз и требует для своего осуществления «вещественного материала», в том числе языка с его языковой символикой. Поэтому общественный труд рождает потребность в языке, а затем и сам язык, речь, а не наоборот, как то получается у неопозитивистов. Когда человек действует с символом или со знаком, а не с предметом, опираясь на символ и знак, он и не действует в идеальном плане. Он действует лишь в словесном

плане. Очень часто случается, что вместо того, чтобы с помощью термина видеть действительную суть вещи, индивид видит только сам термин с его традиционным значением, видит только символ, его чувственно воспринимаемое тело. В этом случае языковая символика из могучего орудия реального действия с реальными вещами превращается в фетиш, загораживающий своим телом ту реальность, которую она представляет. В результате вместо того, чтобы действительно видеть и сознательно изменять внешний мир сообразно его собственным всеобщим законам, выраженным в виде идеального образа, этот человек начинает видеть и изменять лишь словесно-терминологическое выражение этого мира и думает при этом, что он изменяет сам мир. А мир и практически человеческое бытие от этого не изменяется ни на йоту и даже не замечает этого. В этой фетишизации словесного бытия идеального Маркс и Энгельс уличили левогегельянскую философию эпохи ее разложения. Такая фетишизация словесного бытия идеального, а опосредованно и той действительной системы общественных отношений, которую оно представляет, оказывается абсолютно неизбежным финалом всякой философии, не понимающей, что идеальное как таковое рождается и воспроизводится только процессом предметно-практической деятельности общественного человека, изменяющего природу, и что оно вообще только и существует в ходе этого процесса и до тех пор, пока этот процесс длится, продолжается, воспроизводится в расширенных масштабах. Если же, отмечал Маркс, этот процесс прекращается хотя бы на неделю, исчезает не только идеальное, но и сам человек, как субъект идеальной деятельности. И когда мышление, т. е. деятельность в идеальном плане, деятельность с идеальными образами, толкуют иначе, не как деятельность с реальными вещами, опирающуюся на символику и опосредованную ею, а как деятельность с самой символикой, то и получают в наказание ту или иную форму фетишизации и внешнего мира, и символики. Данное, налично сложившееся состояние общественных отношений, их наличные формы, с одной стороны, и наличное выражение этих форм реальности в языке, в наличной терминологии и синтаксических структурах, с другой, начинают казаться такими же «святыми», как идола для дикаря, как крест для христианина, т. е. единственно возможными «земными» воплощениями идеального, его подлинным, хотя и несколько искаженным земными условиями, обликом. Самое комическое в том, что любая такая разновидность фетишизации идеального в форме его словесно-символического существования не схватывает самого идеального как такового. Она схватывает результаты человеческой деятельности, т. е. движения, создающего эти результаты, но не самую деятельность человека, эти результаты создающего и воспроизводящего. Поэтому она не схватывает, собственно, самого идеального, а только его отчужденные во внешних предметах или в языке, застывшие продукты. Это и не удивительно, ибо идеальное, как

<sup>21</sup> Маркс К. Капитал. М., 1955. Т. 1. С. 136.

форма человеческой деятельности, и существует только в деятельности, а не в ее результатах, ибо деятельность и есть это постоянное, дышащее «отрицание» наличных, чувственно воспринимаемых форм вещей, их изменение, их «снятие» в новых формах, протекающее по всеобщим закономерностям, выраженным в идеальных формах. Когда предмет создан, потребность общества в нем удовлетворена, а деятельность угасла в ее продукте, — умерло и самое идеальное. Идеальный образ, скажем, хлеба возникает в представлении голодного человека или пекаря, изготавливающего этот хлеб. В голове сытого человека, занятого строительством дома, не возникает идеальный хлеб. Но если взять общество в целом, в нем всегда наличествует и идеальный хлеб, и идеальный дом, и любой идеальный предмет, с которым реально имеет дело реальный человек в процессе производства и воспроизводства своей реальной, материальной жизни, в том числе и идеальное небо, как объект астрономии, как «естественный календарь», «часы» и «компас» человечества. Вследствие этого в человеке идеализована вся природа, с которой он имеет дело, а не только та ее часть, которую он непосредственно производит и воспроизводит или непосредственно же утилитарно потребляет. Без постоянно возобновляющейся идеализации реальных предметов общественно-человеческой жизнедеятельности, без превращения их в идеальное, а тем самым и без символизации, человек вообще не может выступать в качестве действительного агента, деятельного субъекта общественного производства материальной и духовной жизни общества, в качестве деятельного посредника между телами природы и «меры всех вещей», вовлеченных и вовлекаемых в процесс общественного производства. Из диалектических трудностей и противоречий, возникающих в процессе общественно-человеческой деятельности, и вырастают все разнообразные фетишистские представления об идеальном, начиная с примитивной символизации общественных отношений производства в символах-фетишах дикарей и кончая просвещенным фетишизмом неопозитивистов, превращающих языковые знаки-символы в самостоятельную силу, вне и независимо от человека существующую и выступающую то как бог, то как дьявол, как первоисточник всех благ и всех зол в истории.

Идеальное всегда выступает как продукт и форма человеческого труда, процесса целенаправленного преобразования природного материала и общественных отношений, совершаемого общественным человеком. Идеальное есть только там, где есть индивид, совершающий свою деятельность в формах, заданных ему предшествующим развитием человечества. Наличием идеального плана деятельности человек и отличается от животного, «...самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника,

т. е. идеально»<sup>22</sup>. Надо еще раз отметить, что если понимать «голову» натуралистически, т. е. как материальный орган тела отдельного индивида, то никакой принципиальной разницы между архитектором и пчелой уже не окажется. Ячейка из воска, которую лепит пчела, тоже имеется «заранее», в виде формы деятельности насекомого, «запрограммированной» в ее нервных узлах. В этом смысле продукт деятельности пчелы тоже задан «идеально» до его реального осуществления. Однако формы деятельности животного, свойственные тому виду, к которому оно принадлежит, прирождены ему, унаследованы вместе со структурно-анатомической организацией тела, т. е. непосредственно материальным образом. Форма деятельности, которую мы можем обозначить как идеальное бытие продукта, никогда не отделяется от тела животного иначе, как в виде ее непосредственного реального продукта. Принципиальное отличие деятельности человека от деятельности животного состоит именно в том, что ни одна форма этой деятельности, ни одна способность не наследуется вместе с анатомической материальной организацией его тела. Эти формы деятельности (деятельные способности) передаются здесь только опосредованно — через формы предметов, созданных человеком для человека. Поэтому индивидуальное усвоение человечески-определенной формы деятельности, т. е. идеального образа ее предмета и продукта, превращается в особый процесс, не совпадающий с процессом непосредственного предметного формирования природы. Поэтому сама форма деятельности человека превращается для человека в особый предмет, в предмет особой деятельности. «Животное непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть *эта жизнедеятельность*. Человек же делает самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания... Это не есть такая определенность, с которой он непосредственно сливается воедино»<sup>23</sup>. Поэтому если выше идеальное определялось как форма деятельности человека или как форма вещи в виде формы деятельности, то это определение было, строго говоря, неполным. Оно характеризовало идеальное лишь по его реальному предметно обусловленному содержанию. Но идеальное как таковое есть лишь там, где сама форма деятельности, соответствующая форме внешнего предмета, превращается для человека в особый предмет, с которым он может действовать особо, не трогая и не изменяя при этом до поры до времени реального предмета, той внешней вещи, образом которой является эта форма деятельности. Человек и только человек перестает непосредственно «сливаться» с формой своей жизнедеятельности, отделяя ее от себя и ставя перед собой, т. е. превращая ее в *представление*. Так как внешняя вещь вообще дана человеку, лишь постольку она вовлечена в процесс его деятельности, выступает в формах этой деятельности, постольку в

<sup>22</sup> Маркс К. Капитал. М., 1955. Т. 1. С. 185.

<sup>23</sup> Маркс К. Из ранних произведений. М., 1956. С. 565.

итоговом продукте — в представлении — образ внешней вещи всегда сливается с образом той деятельности, внутри которой функционирует внешняя вещь. Здесь и лежит гносеологическая основа отождествления вещи с представлением, реального — с идеальным, т. е. гносеологический корень идеализма любого вида и оттенка. Но ясно, что само по себе такое овеществление формы деятельности, в результате которого создается возможность принять ее за «форму вещи» и, наоборот, форму вещи самой по себе за продукт и форму субъективной деятельности, за идеальное, еще не есть идеализм. Это только тот реальный факт, который превращается в ту или иную разновидность идеализма или фетишизма лишь на почве определенных социальных условий, и непосредственно на почве стихийного разделения труда, где форма деятельности навязывается индивиду насильно, независимыми от него и непонятными для него социальными процессами. Овеществление социальных форм человеческой деятельности, характерное для товарного производства (товарный фетишизм), аналогично в этом плане религиозному отчуждению деятельных человеческих способностей в представлении о богах. Этот факт осознается достаточно ясно уже в пределах объективно-идеалистического взгляда на природу идеального. Молодой Маркс, еще будучи левогегельянцем, отмечал, что все древние боги обладали таким же «действительным существованием», как и деньги. «Разве не властвовал древний Молох? Разве Аполлон Дельфийский не был действительной силой в жизни греков? Здесь даже критика Канта ничего поделать не может. Если кто-нибудь представляет себе, что обладает сотней талеров, если это представление не есть для него произвольное субъективное представление, если он верит в него, — то для него эти сто воображаемых талеров имеют такое же значение, как сто действительных... Действительные талеры имеют такое же существование, как воображаемые боги. Разве действительный талер существует где-либо, кроме представления, правда, общего или, скорее, общественного представления людей?»<sup>24</sup>. Эта аналогия, подлинная природа которой была раскрыта Марксом позже, на основе материалистического понимания природы и денег, и религиозных образов, коренится в действительной связи общественного представления людей с их реальной деятельностью, с формами практики, в активной роли идеального образа (представления). Человек способен изменять форму своей деятельности (или идеальный образ внешней вещи), не трогая до поры до времени самой этой внешней вещи. Но это возможно для него только потому, что он может отделить от себя этот идеальный образ, овеществить его и действовать с ним как с вне себя существующим предметом, вместо реальной внешней вещи, образом которой он является. Пример с архитектором, который Маркс приводит для пояснения различия между человеческой деятельностью и деятельностью

пчелы, говорит именно об этом. Архитектор строит дом не просто в голове, а с помощью головы, в плане представления, непосредственно на ватмане, на плоскости чертежной доски. Он тем самым изменяет свое «внутреннее состояние», вынося его «вовне» и действуя с ним как с отличным от себя предметом. Изменяя этот овеществленный субъективный (внутренний) образ, он потенциально изменяет и образ реального дома, т. е. изменяет его идеально, в возможности. Это значит, что он непосредственно изменяет один чувственно воспринимаемый предмет вместо другого. Представление, с которым человек действует вместо реальной вещи, овеществляется в виде чувственно воспринимаемого (слышимого или видимого) слова, зрительно воспринимаемого чертежа, модели и т. п. Иными словами, деятельность в плане представления, изменяющая идеальный образ предмета, есть также чувственно-предметная деятельность, изменяющая чувственно воспринимаемый облик той вещи, на которую она направлена. Но вещь, в изменении которой эта деятельность выражается, есть только овеществленное представление, или форма деятельности человека, зафиксированная как вещь. Это обстоятельство и создает возможность смазывать принципиальное философско-гносеологическое различие между материальной деятельностью и деятельностью теоретика и идеолога, непосредственно изменяющего лишь словесно-знаковое овеществление идеального образа. Человек не может передать другому человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности. Можно хоть сто лет наблюдать за действиями живописца или инженера, стараясь перенять способ их действий, форму их деятельности, но таким путем можно скопировать только внешние приемы их работы и ни в коем случае не сам идеальный образ, не самую деятельную способность. Идеальное как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятельности, т. е. через форму ее продукта, через объективную форму вещи, через ее деятельное «распремечивание». Идеальный образ предметной деятельности поэтому и существует только как форма (способ, образ) живой деятельности, согласующаяся с формой ее предмета, и ни в коем случае не как вещь, не как вещественно-фиксированное «состояние» или «структура». Когда идеальное пытаются толковать как неподвижный, фиксированный «идеальный предмет» или «абстрактный объект», как жестко фиксированную форму, то получается неразрешимая проблема: формой чего она является? Ибо такой оборот мысли превращает идеальное в самостоятельную субстанцию, существующую независимо от живой человеческой деятельности в качестве ее сверхчувственного, бестелесного прообраза. Между тем это форма активной деятельности человека, обусловленная формой внешнего мира. Стоит только зафиксировать ее отдельно от деятельности, как

<sup>24</sup> Маркс К. Из ранних произведений. М., 1956. С. 98.

она превращается в «чувственно-сверхчувственную вещь» с таинственно-мистическими свойствами. Примером этого могут служить трудности, связанные с пониманием «числа», «точки» и других «абстрактных математических предметов», т. е. субъективных образов количественной определенности внешнего мира, толкуемых как самостоятельные предметы. Идеальное и есть не что иное, как совокупность осознанных индивидом всеобщих форм человеческой деятельности, определяющих, как цель и закон, его волю и способ индивидуальной деятельности. Само собой понятно, что процесс индивидуальной реализации идеального образа, т. е. абстрактно-всеобщей формы общественно-человеческой деятельности, всегда связан с тем или иным «отклонением», или, точнее, с конкретизацией этого образа, с его корректировкой в соответствии с конкретными условиями, с новыми общественными потребностями, с особенностями материала и т. п. Это и предполагает способность сознательно сопоставлять идеальный образ действительности с самой реальной действительностью, вне и независимо от этого образа существующей, еще не идеализированной, еще не превращенной в нечто идеальное. В данном случае идеальное и выступает для индивида как особый предмет, который он может целенаправленно изменять в согласии с требованиями (потребностями) деятельности. Напротив, если идеальный образ усвоен индивидом лишь формально, лишь как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (неидеализированной) действительностью, индивид оказывается не способным относиться к идеальному образу критически, т. е. как к особому, отличному от себя, предмету. В таком случае он как бы сливается с ним, не может по-

ставить перед собой как предмет, сопоставимый с реальной действительностью, и изменить его в согласии с действительностью. В данном случае, собственно говоря, индивид и не действует с идеальным образом и на основе этого образа; скорее, этот догматизированный образ действует в нем и посредством его. Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид — функцией образа, господствующего над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема, как «отчужденный» образ, как фетиш, как система непререкаемых «правил», неизвестно откуда взятых. Такому сознанию как раз и соответствует идеалистическое понимание природы идеального, в частности неопозитивистское. <...>

Идеальное есть только там, где есть человеческая личность, индивидуальность. Поэтому дальнейшая разработка проблемы идеального впадает, в частности, в психологию, в исследование процесса становления личности и процесса личностного действия в идеальном плане действительности. Философский же план проблемы идеального исчерпывается решением вопроса об общей, общественно-исторической природе идеального, о роли и функции идеального образа в процессе реального, материально-практического преобразования природы общественным человеком и об условиях, внутри которых вообще возможно и существует идеальное, как активная форма деятельности общественно-определенного индивида.

Эта проблема была решена впервые только на почве материализма, обогащенного достижениями философской диалектики, т. е. только на основе диалектического материализма. Ни на какой другой основе эта проблема не могла и не может быть решена по своей природе.

## The ideal

E. V. Ilyenkov

---

The article "Ideal" is one of the best philosophical works of a great Russian philosopher, Evald Ilyenkov. It was first published in the "Philosophical Encyclopedia" (Moscow, 1962, vol. 2), with the foreword by N.N. Karimskaya (Ph.D. in Philosophy), who studied at the Moscow State University in 1950s, when E.V. Ilyenkov had just started teaching. The notion of ideal is of fundamental importance for psychology as a whole, and for human and cultural-historical psychology in particular. Basing on the Marxist idea of ideal being secondary to material, E.V. Ilyenkov develops a dialectical social-historical concept of ideal as an active and semiotically mediated form of reflection, the genetic source of which is the process of human practical and objective transformation of nature. This concept of ideal as the function of social and labour activity subject rejects the straightforward statements of ideal being identical to structures and functions of brain, or that ideal can be brought to conditions of "substance that is under the individual's cranium, that is, brain".

**Keywords:** nature of the ideal, man, idealism, materialism, symbol, sign, activity, labour, ideal image.

# Кто мыслит абстрактно?

Г.В.Ф. Гегель

Статья Г.В.Ф. Гегеля «Кто мыслит абстрактно?» в популярной и ироничной форме обосновывает парадоксальный тезис о том, что склонность к абстрактности отнюдь не специфический признак теоретического мышления, а напротив, она характерна для обыденного и крайне стереотипного мыслительного процесса. В кратком предисловии к статье, во-первых, приводятся сведения о времени ее написания и русских переводах; во-вторых, аргументируется необходимость ее повторной публикации.

**Ключевые слова:** абстрактное мышление, абстракция, общество.

## Предисловие к публикации

Психологические и педагогические идеи В.В. Давыдова опираются на мощное философское основание, одним из центральных столпов которого служила философия Г.В.Ф. Гегеля (1770 — 1831). Сам В.В. Давыдов в своих лекциях неоднократно с гордостью называл себя гегельянцем, а в публикациях сетовал на то, что «многие идеи, имеющиеся в гегелевской диалектике, в должной мере не восприняты психологией и педагогикой при рассмотрении развития умственной деятельности детей» (Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 59). Публикуемая ниже статья Гегеля в популярной форме обосновывает парадоксальный тезис о том, что склонность к абстрактности отнюдь не специфический признак теоретического мышления, напротив, она характерна для обыденного и крайне стереотипного мыслительного процесса. Долгое время считалось, что статья эта написана Гегелем в последние годы жизни, однако исследователи творчества философа доказали, что она появилась весной или ранним летом 1807 г. (т. е. вместе с выходом первого крупного философского произведения Гегеля — «Феноменология духа»).

Один из переводов с немецкого сделан Э.В. Ильенковым и опубликован в «Вопросах философии» (1956, № 6). Данная публикация основана на более позднем издании этого перевода в редакции А.В. Гульги (см.: *Гегель Г.В.Ф.* Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1970. С. 387—394), на которое, между прочим, ссылается и В.В. Давыдов в своей работе «Виды обобщения в обучении» (1972).

Б.Г. Мещеряков

**Мыслить? Абстрактно? Sauve qui peut!** — «Спасайся, кто может!» — наверняка завопит тут какой-нибудь наемный осведомитель, предостерегая публику от чтения статьи, в которой речь пойдет про «метафизику». Ведь «метафизика» — как и «абстрактное» (да, пожалуй, как и «мышление») — слово, которое в каждом вызывает более или менее сильное желание удрать подальше, как от чумы.

Спешу успокоить: я вовсе не собираюсь объяснять здесь, что такое «абстрактное» и что значит «мыслить». Объяснения вообще считаются в порядочном обществе признаком дурного тона. Мне и самому становится не по себе, когда кто-нибудь начинает что-либо объяснять, — в случае необходимости я и сам сумею всё понять. А здесь какие бы то ни было объяснения насчет «мышления» и «абстрактного» совершенно излишни; порядочное общество именно потому и избегает общения с «абстрактным», что слишком хорошо с ним знакомо. То же, о чем ничего не знаешь, нельзя ни любить, ни ненавидеть. Чуждо мне и намерение примирить общество с «абстрактным» или с «мышлением» при помощи хитрости — сначала протаскивая их туда тайком, под маской светского разговора, с таким расчетом, чтобы они прокрались в общество, не будучи узанными и не возбудив неудовольствия,

затесались бы в него, как говорят в народе, а автор интриги мог бы затем объявить, что новый гость, которого теперь принимают под чужим именем как хорошего знакомого, — это и есть то самое «абстрактное», которое раньше на порог не пускали. У таких «сцен узнавания», поучающих мир против его желания, тот непростительный просчет, что они одновременно конфузят публику, тогда как театральные постановщики хотели бы своим искусством снискать себе славу. Его тщеславие в сочетании со смущением всех остальных способно испортить весь эффект и привести к тому, что поучение, купленное подобной ценой, будет с негодованием отвергнуто.

Впрочем, даже и такой план осуществить не удалось бы: для этого ни в коем случае нельзя разглашать заранее разгадку. А она уже дана в заголовке. Если уж замыслил описанную выше хитрость, то надо держать язык за зубами и действовать по примеру того министра в комедии, который весь спектакль играет в пальто и лишь в финальной сцене его расстегивает, блистая Орденом Мудрости. Но расстегивание метафизического пальто не достигло бы того эффекта, который производит расстегивание министерского пальто, — ведь свет не узнал тут ничего, кроме нескольких слов, — и вся затея свелась бы,

собственно, лишь к установлению того факта, что общество давным-давно этой вещью располагает; обретоено было бы, таким образом, лишь название вещи, в то время как орден министра означает нечто весьма реальное — кошель с деньгами.

Мы находимся в приличном обществе, где принято считать, что каждый из присутствующих прекрасно знает, что такое «мышление» и что такое «абстрактное». Стало быть, остается лишь выяснить, кто мыслит абстрактно.

Как мы уже упоминали, в наше намерение не входит ни примирить общество с этими вещами, ни заставлять его возиться с чем-либо трудным, ни упрекать за легкомысленное пренебрежение к тому, что всякому наделенному разумом существу по его рангу и положению приличествует ценить. Напротив, намерение наше заключается в том, чтобы примирить общество с самим собой, поскольку оно, с одной стороны, пренебрегает абстрактным мышлением, не испытывая при этом угрызений совести, а с другой — всё же питает к нему в душе известное почтение, как к чему-то возвышенному, и избегает его не потому, что презирает, а потому, что считает его чем-то чересчур высоким и значительным; оно избегает его не потому, что мнит чем-то слишком вульгарным и пошлым, а потому, что почитает его за нечто чересчур аристократическое или же, наоборот, за нечто особенное, что французы называют «есресе», чем в обществе выделяться неприлично и что не столько выделяет, подобно новому наряду, сколько отделяет от общества или делает смешным, вроде лохмотьев или чрезмерно роскошного одеяния, украшенного драгоценными камнями и старомодными кружевами.

Кто мыслит абстрактно? — Необразованный человек, а вовсе не просвещенный. В приличном обществе не мыслят абстрактно потому, что это слишком просто, слишком неблагородно (не в смысле принадлежности к низшему сословию), и вовсе не из-за тщеславного обесценивания того, что не в силах делать, а по причине внутреннего ничтожества и пустоты этого занятия.

Почтение к абстрактному мышлению, имеющее силу предрассудка, укоренилось столь глубоко, что те, у кого тонкий нюх, заранее почуют здесь сатиру или иронию, а поскольку они читают утренние газеты и знают, что за сатиру присуждается премия, то они решат, что мне лучше постараться заслужить эту премию в соревновании с другими, чем излагать здесь свою затею сразу и без хитростей.

В обоснование своей мысли я приведу лишь несколько примеров, из которых каждый сможет убедиться, что дело обстоит именно так.

Ведут на казнь убийцу. Для толпы он убийца — и только. Дамы, может статься, заметят, что он сильный, красивый, интересный мужчина. Такое замечание может вызвать возмущение в толпе: «Как? Убийца — красив? Можно ли думать столь дурно, можно

ли называть убийцу — красивым? Сами, небось, не намного лучше!» «Это свидетельствует о моральном разложении, царящем в высшем свете», — добавит, быть может, священник, привыкший глядеть в глубину вещей и сердец.

Знарок же человеческой души рассмотрит ход событий, сформировавших этого преступника, откроет в истории его жизни, в его воспитании влияния дурных отношений между отцом и матерью, обнаружит, что некогда этот человек был наказан за какой-то незначительный проступок с чрезмерной суровостью, ожесточившей его против гражданского порядка, вынудившей к сопротивлению, которое и привело к тому, что путь преступления стал единственным возможным для него способом самосохранения. Почти наверняка в толпе найдутся люди, которые — доведись им услышать такие рассуждения — скажут: «Он хочет оправдать убийцу!» Помню же я, как в дни моей юности некий бургомистр жаловался на сочинителей, которые дошли-де до того, что пытаются подрывать основы христианства и правопорядка, а один из них даже осмелился оправдывать самоубийство — подумать страшно! Из дальнейших разъяснений выяснилось, что бургомистр имел в виду «Страдания молодого Вертера».

Это и называется «мыслить абстрактно» — видеть в убийце только одно абстрактное, что он убийца, и называнием такого качества игнорировать в нем все прочие качества человеческого существа.

Иное дело — утонченно-сентиментальная светская публика Лейпцига. Эта, наоборот, вплетала венки в колесо и усыпала цветами привязанного к нему преступника. Однако это опять-таки абстракция, хотя и прямо противоположная. Христиане любят выкладывать крест розами или, скорее, розы крестом, сочетать розы и крест. Крест — это очень давно превращенная в святыню виселица или колесо. Он утратил свое одностороннее значение орудия позорной казни и совмещает в одном образе высшее страдание и глубочайшее унижение с радостнейшим блаженством и божественной честью. А вот лейпцигский крест, увитый маками и фиалками, — это умиротворение в стиле Коцебу\*, разновидность распутного примиренчества — сентиментального и дурного.

Мне довелось однажды услышать, как совсем поиному расправилась с абстракцией «убийцы» и оправдала его одна наивная старушка из богадельни. Отрубленная голова лежала на эшафоте, и в это время засияло солнце. «Ведь это так прекрасно, — воскликнула она, — милосердное солнце господнее освещает голову Биндера!»\*\* «Ты не стоишь того, чтобы тебя солнце озаряло», — говорят часто, желая выразить осуждение. Старушка же увидела, что голова убийцы освещена солнцем и, стало быть, достойна того. Она вознесла казненного с плахи эшафота в лоно солнечного милосердия бога и осуществила умиротворение не с помощью фиалок и сентиментального

---

\* Коцебу Август фон (1761—1819) — немецкий драматург и русский дипломат, занимавшийся издательской и политической деятельностью, противник либеральных идей. — Прим. Б.М.

\*\* Тегель выделяет имя казненного, желая, видимо, подчеркнуть, что старушка назвала его конкретным именем, а не абстрактным названием — «убийцей». — Прим. Б.М.

тщеславия, а тем, что увидела убийцу приобщенным к небесной благодати солнечным лучом.

«Эй, старая, ты торгуешь тухлыми яйцами», — сказала покупательница торговке. «Что? — вспыхнула та. — Мои яйца тухлые?! Сама ты тухлая! Ты мне смеешь говорить такое про мой товар! Ты! У которой отца вши в канаве заели, а мамаша якшалась с французами! Ты, у которой бабка померла в богадельне! Ишь целую простыню на свой платок извела! Знаем, откуда у тебя все эти тряпки да шляпки! Если бы не офицеры, такие, как ты, не щеголяли бы в нарядах! Порядочные-то женщины больше за своим домом смотрят, а таким, как ты, самое место в каталажке! Заштопай лучше дырки на чулках!»

Короче говоря, обидевшаяся торговка не допускает в покупательнице ни крупицы хорошего. Она мыслит вполне абстрактно и всё — от платка до чулок, с головы до пят, вкупе с папашей и всей остальной родней — подводит исключительно под то преступление, что та нашла ее яйца тухлыми. Всё оказывается в ее голове окрашенным в цвет этих тухлых яиц, тогда как те офицеры, которых она упоминала, — если они вообще имеют к этому какое-нибудь отношение, что весьма сомнительно, — предпочли бы заметить в этой женщине совсем иные детали...

Но оставим в покое женщин; возьмем, например, слугу — нигде ему не живется хуже, чем у человека низкого звания и малого достатка; и, наоборот, тем лучше, чем благороднее его господин. Про-

стой человек и тут мыслит абстрактно, он важничает перед слугой и относится к нему только как к слуге; он крепко держится за этот единственный предикат. Лучше всего живется слуге у француза. Аристократ фамильярен со слугой, а француз ему даже добрый приятель. Слуга, когда они находятся вдвоем с хозяином, как это явствует из «Жака и его хозяина» Дидро, болтает всякую всячину, а хозяин при этом покуривает себе трубку да поглядывает на часы, ни в чем его не стесняя. Аристократ знает, что слуга не только «слуга», что ему, кроме всего прочего, известны все городские новости и девицы и что голову его посещают совсем недурные идеи. Обо всем этом он слугу расспрашивает, и тот может свободно говорить о том, что интересует господина. У хозяина-француза слуга смеет даже рассуждать, иметь и отстаивать собственные мнения, а когда хозяину что-нибудь от него нужно, он не станет просто приказывать, а постарается сначала втолковать свое мнение, да еще и ласково заверит, что лучше этого мнения и быть не может.

То же самое различие и среди военных; у пруссаков положено бить солдата, и солдат поэтому каналья; ибо тот, кто обладает лишь пассивным правом быть битым, и есть каналья. Посему рядовой солдат и выгладит в глазах офицера как некая абстракция должествующего быть битым субъекта, с которым господин в мундире с портупей вынужден возиться, хотя и для него это занятие чертовски неприятно.

## Who thinks abstractly?

G.W.F. Hegel

---

The article by G.W.F. Hegel "Who thinks abstractly?" proves, in a popular and ironic manner, the paradoxical thesis that the disposition towards abstraction is by no means the specific characteristic of theoretical thought, but of extremely stereotype thinking process. A brief foreword to the article gives some information on the time of its writing and on Russian translations, and points out the necessity of its republishing.

**Keywords:** abstract thought, abstraction, society, who thinks abstractly.

## О методах исследования понятий\*

Л.С. Сахаров\*\*

---

В статье дается подробный обзор и критический анализ методов исследования развития понятий в зарубежной психологии конца XIX — начала XX в. Показаны ограничения метода определения — причины возникновения понятий у ребенка не учитываются. Метод поисков Н. Аха и стоящая за методом психология полагают детерминирующую роль задачи при образовании понятий. Н. Ах называл свой метод генетическим, позволяющим проследить процесс приобретения словом сигнификативного значения.

Обосновывается качественное отличие методики двойной стимуляции от предшествующих методов. Слово постепенно, в процессе деятельности ребенка, приобретает свое значение. Таким образом характер двойной стимуляции постоянно меняется.

Проведение методики позволило предварительно описать три стадии в развитии детских понятий: слово — индивидуальный знак, собственное имя; слово — фамильный знак, собственное имя, ассоциативно связанное с рядом конкретных предметов; слово — общее абстрактное понятие.

**Ключевые слова:** метод определений, метод поисков, метод двойной стимуляции, понятие, слово.

---

### Предисловие к публикации

Печатается по изданию в журнале «Психология» (1930. Т. 3. Вып. 1. С. 3—33).

Мы публикуем это исследование по нескольким причинам. Во-первых, данный текст является библиографической редкостью. Опубликованный в 1930 г., он больше в полном виде не переиздавался. В «Хрестоматии по общей психологии» (вып. III. Субъект познания. Отв. редактор В.В. Петухов. М., 1998) приводится лишь сокращенный текст. Для сравнения — на английском языке статья Л.С. Сахарова публиковалась в 1990-е гг. по крайней мере дважды: в журнале «Советская психология» (Soviet Psychology. 1990. № 28. P. 35—66) и в Хрестоматии Рене Ван дер Веера и Яана Вальсинера (*Van der Veer and Jaan Valsiner. The Vygotsky reader. Blackwell. Oxford UK & Cambridge USA, 1994*). Во-вторых, в монографии «Мышление и речь» Л.С. Выготского данная методика изложена в кратком варианте. Основная ссылка на нее приводится в главе «Экспериментальное исследование понятий». На основе результатов использования методики Л.С. Выготский выстраивает этапы развития мышления — от синкретов через комплексы и псевдопонятия к истинным понятиям. Однако развернутых экспериментальных данных ни в тексте Л.С. Сахарова, ни в текстах Л.С. Выготского не содержится. Но представить себе, какими могли быть эти данные, позволяет более развернутое знакомство с самой методикой. Это мы и предлагаем сделать, публикуя статью Л.С. Сахарова.

При подготовке комментариев к статье мы использовали ссылки на литературу, содержащуюся в упомянутой выше хрестоматии Рене Ван дер Веера и Яана Вальсинера.

И.А. Корепанова

### Метод определения и его значение для изучения детских понятий

Одной из проблем, при разрешении которых «функциональная методика двойной стимуляции» получила наиболее четкое оформление в эксперименте, является проблема образования понятий у детей. Для того чтобы представить себе значение этого экспериментального метода в области исследования детских понятий, следует рассмотреть его на фоне других методов, применявшихся при разработке этой проблемы. Психология детских понятий не только полна глубокого теоретического интереса,

но имеет и несомненное прикладное психологическое значение, поскольку запас понятий, характер этих понятий, способ их употребления состоят в неосомненной связи с высотой интеллектуального развития ребенка и являются до известной степени ее показателями. Неудивительно поэтому, что в существующих системах тестов тесты на понятия занимают почетное место и их диагностическая ценность получила широкое признание.

Из различных методов исследования детских понятий более всего известен метод определения. Он-то и получил широкий доступ в различные системы тестов для измерения умственной одаренности. В качест-

---

\* Доклад на Педологическом съезде (Москва, 1 января 1928 г.).

\*\* Скончался 10 мая 1928 г.

ве некоторых видоизменений метода определения существуют следующие приемы исследования детских понятий: экспериментатор перечисляет признаки, входящие в содержание понятия, и требует от ребенка назвать понятие, или же перечисляется ряд понятий, ребенок должен привести объединяющее их родовое понятие. Как в первом, так и во втором случае избран индуктивный путь — от признаков к предмету, от вида к роду. Однако идут и дедуктивным путем, дают родовое понятие и требуют назвать входящие в его состав виды, предлагают по родовому понятию и отличительному признаку (*differentia specifica*) назвать соответствующий вид, спрашивают о том, каковы различия между видами одного рода или между видом и родом. Все эти приемы дополняют метод определения. Так как они предъявляют к ребенку меньшие требования, то они применяются в некоторых случаях, например когда налицо известные дефекты словесного выражения, с большим успехом, чем прямое определение.

Метод определения не только применялся в качестве теста для измерения умственной одаренности (А. Бине, О. Бобертагом и другими авторами вариантов метрической скалы\* — А. Грегором, Х. Ролоффом и др.), но и был использован в экспериментальных исследованиях, специально посвященных проблеме детских понятий (Пельман, Энг). Какое же место занимает метод определения и все близкие к нему приемы в ряду других методов исследования детских понятий? Они относятся к числу так называемых косвенных методов изучения понятий (В. Мёде)\*\*.

Косвенные методы имеют дело с уже наличным запасом детских понятий. Характер этого запаса подвергается исследованию. Не процесс возникновения новых понятий у ребенка является целью исследования, а качественные особенности уже имеющихся понятий. Но и эти качественные особенности изучаются далеко не полно и, пожалуй, не с самой важной их стороны. Метод определения не дает возможности выяснить, как пользуется ребенок понятиями при решении тех или иных жизненных задач. Ведь показателем того, каковы качественные особенности понятия, является в данном случае не практическое использование ребенком этого понятия при реакции его на объекты окружающего мира, а словесная характеристика содержания или объема понятия, которую мы получаем у ребенка в условиях эксперимента или теста. Однако этот показатель не только неполон, но и не однозначен.

Одно и то же определение понятия у двух ребят может иметь в корне различное значение. В одном случае оно является механической репродукцией запечатлевшейся, но непроработанной формулы. Ребенок просто по памяти повторяет то, что он слышал. В другом случае определение является результатом активной деятельности, настойчивой логической работы. Вот почему немецкие психологи говорят о *Scheinbegriffe* и *echte Begriffe* (квазипонятия и истинные понятия). Предлагались различные советы, как бороться с неоднозначностью результатов метода определения. Так, прежде всего указывалось, что задаваемые вопросы не должны предполагать какое-нибудь специальное знание, ибо тогда мы часто будем иметь дело с простым повторением того, что написано в книгах.

Всем, однако, известно, как трудно избежать этого момента. Далее указывался специальный дифференциальный признак активной деятельности определения, а именно изумление, замешательство ребенка после получения задачи. Однако, даже если бы удалось найти такой критерий, достаточно объективный и практически приложимый, трудности не были бы исчерпаны. Далее сообщение результатов логической работы происходит через посредство языка. Формула определения состоит из ряда слов, за которыми должны скрываться определенные понятия. Между тем мы знаем, что, овладевая языком, ребенок перенимает множество слов, причем содержание этих слов он усваивает часто в крайне несовершенной, рудиментарной форме. Значение слов иногда остается для него скрытым или по крайней мере достаточно неопределенным. Все это, конечно, способно лишь усилить неоднозначность результатов эксперимента.

Что вкладывает тот или иной ребенок в слова, из которых состоит данное им определение понятия? Этот вопрос так и остается открытым. Поэтому, например, Дж. Линдворский считает необходимым, чтобы экспериментатор проводил работу индивидуально с каждым отдельным ребенком и выяснял с помощью специальных вопросов, что понимает ребенок под словами, которыми он пользуется для определения понятия. «Массовые испытания помогут мало, — говорит Дж. Линдворский — если не установлены значение и ценность каждого отдельного случая»\*\*\*. Надо ли упоминать, что в производившихся до сих

\* Имеется в виду «шкала». — Прим. И.К.

\*\* Вероятно, при подготовке этой части исследования Л.С. Сахаров использовал следующие работы: *Binet A. L'etude experimentale de l'intelligence*. Paris: Schleicher, 1903; *Bobertag O. Uber Intelligenzruffungen (nach der Methode von Binet und Simon)* // *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 1911. В. 5. S. 105—2003; *Eng H. Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes* // *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 1914. В. 8; *Gregor A. Untersuchungen über die Entwicklung einfacher logischer Leistungen* // *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 1915. 10. S. 339—451.

Точных ссылок на исследования Пельмана установить не удалось. Вероятно, при написании фамилии автора Л.С. Сахаров допустил неточности, в психологии в интересующей Л.С. Сахарова области в то время работали J.R. Pelsma (*Pelsma J.R. A child's vocabulary and its development* // *The Pedagogical Seminary*. 1910. 17. P. 328—369) и H. Pohlman (*Polhman H. Beitrag zur Psychologie des Schulkindes: Pädagogische Monographien*. 1912. Vol. 13. Leipzig: Otto Nemnich Verlag).

*Roloff H.P. Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindlichen Definitionsleistungen*. Leipzig: Barth, 1922.

*Moede W. Die Methoden der Begriffsuntersuchungen* // *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*. 1916. 17. S. 149—166. — Прим. И.К.

\*\*\* Вероятно, Л.С. Сахаров использовал следующий источник: *Lindworsky J. Das schlussfolgernde Denken* // *Experimentelle psychologische Untersuchungen*. Freiburg: Herder, 1916. — Прим. И.К.

пор массовых работах по методу определения это правило большей частью не выполнялось.

### Экспериментальное изучение процессов абстракции у детей

Итак, основным недостатком метода определения является то, что он совершенно не учитывает процесса возникновения понятий у ребенка и имеет дело с готовыми понятиями; причем и последние изучаются лишь с одной и притом не самой важной стороны, а также в условиях, ставящих под вопрос однозначность получаемых результатов. Причина этого недостатка лежит в условиях самого эксперимента, проводимого методом определения.

Раздражителями, стимулирующими поведение ребенка в эксперименте, являются слова, которые выражают соответствующие понятия, т. е. представляют определенные группы признаков, общих различным предметам и абстрагированных от них. Сами эти предметы в качестве раздражителей в эксперимент не вступают. Реакции ребенка опять-таки ограничиваются «речевым представительством» соответствующих признаков. Между тем в центре психологического интереса при изучении понятий, в частности детских понятий, стоит проблема генерализованной реакции на стимулы окружающего мира, и прежде всего проблема генеза этой реакции\*. Как из условных реакций на отдельные ситуации вырабатывается типическая, понятиеобразная реакция на целый ряд ситуаций, сходных между собой в каком-нибудь признаке, какие факторы при этом играют роль, какие психофизиологические процессы имеют здесь место? Наконец, если понятиеобразная реакция ребенком уже выработана, то каковы ее особенности в действии? Вот те кардинальные вопросы, которые методом определения почти не затрагиваются. Поэтому значительно больший интерес представляет вторая группа методов, так называемые исследования понятий, непосредственно изучающие процессы, которые лежат в основе образования понятий.

Здесь на первом месте стоят экспериментальные методы исследования процессов абстракции у детей. Поскольку наш доклад касается только методов исследования, мы оставляем в стороне всё, что касается определения абстракции, существующих по этому вопросу теорий и т. д. В опытах над абстракцией испытуемому предъявляется одновременно или последова-

тельно множество впечатлений. Некоторые элементы этого множества повторяются. Испытуемый по инструкции или без нее выделяет сходные элементы из общей массы впечатлений, положительно абстрагирует их. Скорость и правильность выполнения инструкции служат показателями высоты развития процессов абстракции у испытуемого. Опыты по исследованию процессов абстракции разбиваются на две группы в зависимости от того, каковы общие повторяющиеся впечатления, которые должны быть положительно абстрагированы испытуемым. В одном случае они могут быть сравнительно самостоятельными объектами, в другом — несамостоятельными признаками, общими ряду объектов, например цветом, формой и т. д. Образцом исследований этого рода являются исследования А. Коха, Дж. Габриха и М. Кюнбурга нормальных детей, а также исследования А. Гефлера глухонемых детей. Эти четыре автора перенесли в область детской психологии методику исследования абстракции, примененную впервые на взрослых А. Грюнбаумом\*\*. Сущность ее в основных чертах сводится к следующему. Ребенку предъявляется с помощью проекционного фонаря или экспозиционного аппарата группа бессмысленных фигурок, разделенная чертой на две подгруппы. В наиболее легком случае в каждую подгруппу входят по две фигурки, затем есть подгруппы по три, четыре, пять и по шесть фигурок каждая. Одна фигурка в обеих подгруппах повторяется, все остальные — различные. Время экспозиции — 3 секунды. Задача, которую получает ребенок, сводится к тому, чтобы найти одинаковую фигурку в обеих подгруппах, указать затем на пустой схеме место, которое она занимала, и отыскать ее на контрольной ленте среди 20—25 других фигурок. Опыты эти показали, что способность к абстракции растет вместе с возрастом и стоит в связи с одаренностью, причем чем труднее задача (т. е. чем большее число фигур в группе), тем более сказывается превосходство одаренных детей.

В. Элиасберг в своей работе о психологии и патологии абстракции подверг методику А. Коха, Дж. Габриха и М. Кюнбурга серьезной критике\*\*\*. Он указал на то, что эти эксперименты требуют от детей помимо процессов абстракции совершения ряда операций постороннего порядка, например выискивания двух сходных фигурок, запоминания их, узнавания их в ряду многих других, локализации в определенном месте листа и т. д. Успешное или неуспешное выполнение этих операций, существенно отражаясь на исходе эксперимента, делает полученные результаты

\* В настоящем докладе мы употребляем термин «понятие» в том традиционном смысле, в котором он применяется в экспериментальной психологии, унаследовавшей от формальной логики определение этого термина. Понятие в этом смысле (общее представление, значение слова) не является понятием для диалектической логики, однако генетически связано с этим последним, выступая определенной ступенью в его развитии и построении.

\*\* Вероятно, Л.С. Сахаров при подготовке этой части текста использовал следующие источники: *Grünbaum A.A. Über die Abstraktion der Gleichheit // Archiv für die Gesamte Psychologie. 1908. 12. S. 340—478; Habrich J. von. Über die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit von Schülerrinnen // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1914. B. 9. S. 189—244; Koch A. Experimentelle Untersuchungen über die Abstraktionfähigkeit von Volksschulkinderen // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1913. B. 7. S. 332—391; Kuenburg M. Über Abstraktionfähigkeit und die Entstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1920. B. 17. S. 270—312. Указать точный источник ссылки на Гефлера не представляется возможным. Вероятно, Л.С. Сахаров допустил ошибку в транскрибировании при написании фамилии исследователя. — *Прим. И.К.**

\*\*\* Вероятно, Л.С. Сахаров использовал следующий источник: *Eliasberg W. Psychologie und Pathologie der Abstraktion // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1925. B. 35. Leipzig: Barth. — Прим. И.К.*

недостаточно показательными в смысле характеристики именно процессов абстракции. А. Геллер, впрочем, доказал, что при этих опытах дети, обладающие зрительным типом представлений, находятся в исключительно благоприятных условиях и оказываются впереди более одаренных ребят — представителей другого типа. С точки зрения исследования процессов образования понятий у детей самый существенный недостаток этой методики лежит в другой ее особенности. Однако этот недостаток присущ и остальным методам исследования абстракции у детей. Поэтому остановимся кратко и на этих методах.

В качестве примера экспериментов, в которых положительно абстрагируются не сравнительно самостоятельные объекты (например, отдельные фигурки), а несамостоятельные признаки предметов — цвет, форма и т. д., приведем опыты Д. Каца\*. Д. Кац показывал детям дошкольного возраста простую геометрическую фигуру, например треугольник красного цвета, и предлагал отобрать из группы лежащих на столе фигур точно такую же, как показанный образец. Задача явно невыполнимая, так как среди лежавших на столе фигур одни оказывались сходными с образцом по форме, но различными по цвету, а другие, наоборот, одинаковыми по цвету, но различными по форме. Д. Кац ставил своей задачей выяснить, могут ли дошкольники вообще положительно абстрагировать, т. е. выявить устойчивую положительную реакцию на какой-нибудь признак, встречающийся в комбинации с другими признаками. Инструкция в опытах Д. Каца требует от ребенка реакции на полное сходство. Однако такая реакция в условиях эксперимента невозможна. Что же будет делать ребенок? Будет ли он действовать совершенно случайно или выявит устойчивую реакцию на один определенный признак, и на какой именно: цвет или форму? Таким образом, основным свойством методики Д. Каца является то, что ребенку предоставлено самому выбирать направление абстракции, если он вообще способен такую произвести. Оказалось, что в большинстве случаев дети выбирали фигурки, сходные с образцом по цвету. Например, если экспериментатор показывал красный треугольник, а на столе лежали три красных круга и три белых треугольника, то дети почти неизменно выбирали красные круги. Отсюда Д. Кац сделал вывод, что дошкольники обладают способностью выделять определенный признак, общий ряду предметов, и реагировать на него (*teihinhaltliche Beachtung*), причем цвет на детей в возрасте 2,9—5 лет действует сильнее, чем форма. В опытах, в которых отпадает конкуренция цвета, дети положительно абстрагируют форму.

Методика Д. Каца в связи с некоторыми сомнениями, вызванными его опытами, была проверена (в 1924 г.) Х. Тобие в массовом исследовании, охватившем около тысячи детей\*\*. Х. Тобие устанавливает в

развитии ребенка три фазы. Первая фаза (до 3,8 года) характеризуется тем, что установка на цвет или форму зависит от навязчивости (*Aufdringlichkeit*) того или иного из этих признаков в данной ситуации, а не от центральных условий. Это так называемая зона внушаемости (*Zone der Suggestibilitat*). Затем следует зона цвета (от 3,9 до 5,1 года), когда ребенок вследствие конституциональных причин установлен на цвет. В последние месяцы этой зоны совершается переход к установке на форму. С 5,2 года начинается новая зона, в которой господствует установка на форму, причем в дальнейшем возникает способность положительно абстрагировать в обоих направлениях.

Можно было бы привести еще один тип методики исследования процессов абстракции у детей. Это методика В. Элиасберга, примененная им главным образом в опытах с дошкольниками. Опыты протекают следующим образом. Заготавливаются листки тонкого картона размером 4 × 10 см разного цвета: зеленого, красного, синего и желтого. Листки эти изгибаются дугой, во внутренней части половины листков каждого цвета приклеиваются маленькие папироски. При рассматривании листков сверху нельзя узнать, к каким из них приклеены папироски; для этого их надо перевернуть. В каждом опыте применяются листки двух цветов. Причем листки одного цвета берутся с папиросами, а другого — без них. Например, на стол кладутся в беспорядке пять желтых листков с папиросками и пять синих листков без них.

Экспериментатор дает ребенку два запасных листка: один желтый с папироской, другой синий без нее — и велит перевернуть оба листка. Потом забирает их у ребенка и прячет. Затем экспериментатор указывает жестом на листки, разложенные на столе, и говорит: «Ну, посмотри сюда». Ребенок начинает играть с листками, переворачивает и перекладывает их с места на место, высказывает свои мысли, задает вопросы. Наконец он дает понять, что ему больше нечего делать. Некоторым детям, которые с самого начала не знают, что им делать, и не проявляют никакой активности, экспериментатор дает понять, что они должны отложить в сторону листки с папиросами. Затем ребенка отводят в сторону, и за это время часть бумажек или все они заменяются другими. Например, синие листки без папирос заменяются листками нового цвета также без папирос. Положительный цвет остается тем же (желтый), а отрицательный (синий) заменяется новым. В другом случае изменяется положительный цвет. В третьем — положительный и отрицательный цвета меняются местами, в четвертом происходит полная замена одной пары цветов другой парой и т. д. Одно из наиболее интересных изменений состоит в том, что один или два листка положительного цвета заменяются одним или двумя листками того же цвета, но без папирос. Это так называемый *Störungsversuch*, нарушающий закономерность связи двух признаков (цвета

\* Вероятно, имеется в виду следующая работа: *Katz D. Über gewisse Abstraktionsprozesse bei vorschulpflichtigen Kinder // Wissenschaftliche Beiträge zur Pädagogik und Psychologie. 1913. 4. Leipzig: Quelle & Meyer. — Прим. И.К.*

\*\* Вероятно, Л.С. Сахаров опирается на следующую публикацию: *Tobie H. Die Entwicklung der teihinhaltlichen Beachtung von Farbe und Form im vorschulpflichtigen Alter // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1926. В. 38. — Прим. И.К.*

и наличия папиросы). Когда одно из указанных изменений произведено, ребенка вновь подводят к столу и дают ему свободу возиться с листками, протоколируя все его действия и слова. Затем опять делают перерыв, производят новое изменение и т. д. Мы видим, таким образом, что в опытах В. Элиасберга поведение испытуемого не стоит под знаком выполнения определенной задачи. В. Элиасберг исследует естественные спонтанные процессы абстракции у детей (*aufgabefreie natuerliche Beachtungsvorgange*). Единственное побуждение, которое ребенок получает от экспериментатора и из всей ситуации — это выскивать листки с папиросами. В. Элиасберга интересует, как скоро и каким путем ребенок приходит к пониманию связи, существующей между окраской листков и наличием или отсутствием под ними папирос. Все те изменения, которые производятся с материалом во время опыта, служат для того, чтобы добиться у ребенка чисто абстрактного понимания этой связи: «из двух любых цветов только один имеет данный признак (папиросу)».

В. Элиасберг указывает, что во всех предшествовавших исследованиях абстракции у детей абстракция оказывалась слишком тесно связанной, ограниченной чувственным материалом. Абстракция не выводила за пределы конкретного: в конце концов А. Кох, Дж. Габрих, М. Кюнбург и Д. Кац требовали от ребенка восприятия отношений сходства между конкретными, не вычлененными из чувственной оправы признаками предметов. Исследование В. Элиасберга впервые ставит вопрос, имеют ли место в естественном поведении дошкольника такие процессы абстракции, которые приводят к выработке общих, генерализованных реакций не только на известные сходные между собой чувственные раздражители, но и на совершенно формальное соотношение между любыми раздражителями, независимо от их чувственного характера.

Мы рассмотрели основные методы исследования процессов абстракции у детей. Всякому, кто подходит к этим методам исходя из проблемы образования понятий, не может не броситься в глаза одно их общее свойство. Это именно то, что процессы абстракции изучаются в экспериментальной обстановке, по существу чуждой естественным условиям, в которых эти же самые процессы ведут к образованию понятий. При образовании понятий абстракция направляется и руководится словом. Продукты абстракции вступают благодаря этому в тесную связь со словом, и возникает понятие как значение слова. Между тем методика А. Коха, Дж. Габриха, М. Кюнбурга, Д. Каца и В. Элиасберга отличается тем, что процессы абстракции изучаются в обстановке, исключаящей учет функциональной роли слова — важнейшего фактора образования понятий.

В самом деле, во всех этих экспериментах роль слова как фактора, организующего и направляющего процессы абстракции, сведена к минимуму. В методике В. Элиасберга слово не детерминирует даже конечной цели, к которой должен стремиться ребенок, ибо вообще такой цели в этих экспериментах нет. Один из основных выводов Д. Каца гласит, что независимо от того, ставил ли он ребенку задачу найти фигуры точ-

но такие же, как образец, или, наоборот, совсем другие, ребенок вел себя одинаковым образом, выбирая фигуры, сходные с образцом по цвету. Таким образом, благодаря недостаточному развитию у дошкольника понимания речи инструкция, так сказать, только пускает процесс в ход, не детерминируя ни его направленности, ни отдельных стадий. Поведение ребенка стимулируется исключительно рядом предметных раздражителей. Раздражители словесные или вообще отсутствуют, или по крайней мере не оказывают влияния на реакции ребенка, направленные на предметные раздражители. В опытах А. Коха, Дж. Габриха, М. Кюнбурга направление абстракции детерминируется инструкцией — выскивать сходные фигурки; но детерминируется именно так, как во всяком эксперименте, где испытуемому через посредство инструкции ставится та или иная задача. С помощью слов испытуемый получает самую задачу абстрагировать из данного множества сходные элементы; но с того момента, как он приступил к выполнению этой задачи, его действия определяются исключительно логикой того предметного мира, с которым он имеет дело. Уклонения от этой логики являются показателями дефектности, неуспешности психологических операций ребенка. Слово не руководит психологическими операциями, поэтому полученный продукт не образует понятия. Мы не говорим уже о том, что примененная этими тремя авторами методика А. Грюнбаума основана на абстракции сравнительно самостоятельных элементов множества, а не несамостоятельных признаков, общих ряду предметов. Это также лишает ее ценности для исследования процессов образования понятий, поскольку в содержание последних входят как раз несамостоятельные признаки.

Итак, если метод определения не идет дальше слов, которые участвуют в процессе образования понятий, то метод исследования абстракции ограничивается исключительно предметами, на основе которых образуется понятие, не учитывая, что понятие возникает лишь в том случае, если психологические операции ребенка, направленные на предметы, руководятся словом, т. е. если ребенок использует слово как средство направления в ту или иную сторону своих процессов абстракции. «Слово без чувственного материала — и чувственный материал без слова» — так в краткой формуле могут быть противопоставлены друг другу метод определения и метод изучения абстракции.

Тем более интересно, что все перечисленные выше работы по исследованию процессов абстракции у детей сталкиваются с фактом ближайшей зависимости высоты развития процессов абстракции от роли слова в поведении ребенка, от размеров его словесного багажа. Особенно важны в этом отношении данные о темпе развития процессов абстракции в связи с возрастом у нормальных и глухонемых детей (Дж. Габрих, А. Гефлер). У нормальных детей прогресс особенно интенсивен в первой половине школьного периода и значительно медленнее во второй половине, а у глухонемых — наоборот, причем глухонемые, вначале сильно отстающие от нормальных детей, потом значи-

тельно их догоняют. По данным Г. Линднера, отсталость маленьких глухонемых в отношении процессов абстракции сочетается с их явным превосходством над нормальными детьми в области узнавания людей, в отношении запоминания бессмысленных фигур они едва отстают от нормальных детей, то же в области памяти на *Schriftbilder*\*. Наоборот, всюду, где речь идет не о простом запоминании, а о переработке данных чувственного опыта, о вычленении существенного, о восприятии и использовании отношений, об абстракции, глухонемой ребенок стоит значительно позади своего нормального сверстника. Что мы здесь имеем дело с заторможенным, замедленным развитием соответствующих функций благодаря глухоте и выпадению речи, явствует из того, что, когда на 3–4-м году обучения в школе глухонемые ребята обучаются речи, способность абстракции у них начинает резко повышаться, расстояние между ними и нормальными детьми значительно уменьшается. «С глухонемым ребенком, — говорит А. Гефлер, — который к этому времени обучается в школе глухонемых речи, происходит духовный переворот, подобный тому, который совершается у слышащего 3–6-летнего ребенка. И там, и здесь открытие значения языка, открытие его функции называния (наименования) являются источником кардинального изменения поведения ребенка. Спонтанные вопросы о названии предметов, о цели и причине вещей и процессов являются показателями того, что теперь маленький слышащий ребенок или глухонемой школьник начинает производить в окружающем их бесконечном многообразии среды расчленение и упорядочение, начинает познавать отношения и системы отношений и вырастает таким образом в мир понятий взрослого человека». Интересные данные о роли языка в процессе абстракции принадлежат А. Декёдр и Х. Беккинену (А. Descoeuudres, Н. Beckinann)\*\*. Эти авторы наблюдали, что нормальным детям в возрасте 6–8 лет гораздо легче по данному им числительному представить себе соответствующее число предметов, чем назвать число предложенных им предметов. Значит, именно «речевой абстрактный символ, многократно и многообразно примененный», способствует процессу абстракции от бесконечного множества предметов счёта к понятию числа. «Язык толкает наше мышление на путь абстракции», — говорит Г. Линднер. Аналогичные данные мы встречаем у В. Элиасберга. В. Элиасберг в своем исследовании, о котором говорилось выше, получал различные результаты в зависимости от того, к какой из трех групп принадлежал испытуемый. Первая группа — дети хорошо развитые вообще, а также в речевом отношении. Вторая группа — дети нормально развитые, но в рече-

вом отношении отсталые. Наконец, третья группа — дети слабо, плохо развитые вообще и в речевом отношении в частности. При этом оказалось, что дети второй группы, а именно нормально развитые, но в речевом отношении отсталые, с большим трудом, чем дети первой группы, абстрагируются от чувственного опыта, обнаруживают большую связанность конкретными чувственными ситуациями.

Таким образом, воспитывающая, стимулирующая роль слова в процессах абстракции не подлежит никакому сомнению. Тем более интересным представляется изучение процессов абстракции при их протекании под непосредственным руководством слова. Этого, однако, не давали нам разобранные выше экспериментальные методы.

### Методы экспериментального изучения процесса образования понятий у детей

Мы выяснили в общих чертах то ближайшее окружение, в котором возник и постепенно оформился метод двойной стимуляции в применении к изучению детских понятий. Краткая схематическая история его сводится приблизительно к следующему. Истоки его мы находим в старой экспериментальной психологии. В 1912 г. вышла работа английского психолога-субъективиста Ф. Эвелинга (Aveling) «О сознании общего и индивидуального». Автор сам называет свою работу «вкладом в феноменологию процессов мышления». И действительно, ее задача — изучение с феноменологической стороны процессов мышления. «Что дано в нашем сознании, когда мы мыслим об общем или об индивидуальном... когда мы мыслим “человек”... “этот человек”, “все люди”?»\*\*\* — спрашивает автор. Сходная с этой постановка вопроса встречалась в эмпирической психологии задолго до Ф. Эвелинга. Одним из первых здесь должен быть назван Рибо с его «Анкетой об общих идеях»\*\*\*\*. Непосредственно перед Ф. Эвелингом психологи вюрцбургской школы, используя метод самонаблюдения, пытались дать феноменологическую характеристику процессов мышления, в частности процессов переживания смысла слов, суждений, умозаключений и т. д. Но Ф. Эвелинг внес существенное изменение в методику эксперимента. Он предложил изучать переживания понятий, связанных не со словами родного языка, а с создаваемыми в эксперименте искусственными словами. Ф. Эвелинг показывал своим испытуемым серии картин. В каждую серию входило пять картин, изображавших какие-нибудь сходные между собой предметы, например: пять разных фруктов, пять различных цветков, пять разных

\* Известно несколько публикаций Линднера. Приведем последнюю: *Lindner G. Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes // Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. 1906. В. 7. S. 337–392. — Прим. И.К.*

\*\* Вероятно, произошла замена фамилий и Л.С. Сахаров имел в виду не Beckinann, а Beckmann. В этом случае он использовал следующий источник: *Beckmann H. Die Entwicklung der Zahlleistung bei 2–6 jährigen Kinder // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1923. В. 22. S. 1–72; Descoeuudres A. La developpment de l'enfant de deux a sept ans. 1921. Neuchatel: Delachaux et Niestle. — Прим. И.К.*

\*\*\* Вероятно, была использована работа: *Aveling F. On the Consciousness of the Universal and the Individual. London: Macmillan, 1912. P. 75. — Прим. И.К.*

\*\*\*\* Л.С. Сахаров мог знать многочисленные публикации Рибо. В данном случае он мог опираться на: *Ribot Th. L'évolution des idées générales. Paris: Alcan, 1897. — Прим. И.К.*

музыкальных инструментов, пять птиц разных пород и т. д. Под каждым изображением стояло бессмысленное слово — одно для всех картин каждой серии. Например, все цветы, имели надпись — «кумик», все птицы — «тубен», все фрукты — «дигеп». В течение известного числа дней испытуемые заучивали значение бессмысленных слов, создавали ассоциации между этими словами и соответствующими им картинками. Делалось это следующим образом. Испытуемым предъявлялись в разбивку изображения из различных серий. Они должны были громко прочитывать бессмысленные слова и внимательно рассматривать в течение 10–15 секунд соответствующие изображения. Во второй половине каждого сеанса после 10-минутного перерыва экспериментатор называл бессмысленные слова, с которыми испытуемый имел дело в начале сеанса, в так называемый период обучения. Испытуемый должен был внимательно слушать и отвечать словом «да», как только в его сознании в той или иной форме всплывало значение услышанного экспериментального слова. Затем испытуемый давал подробное описание своих переживаний, основанное на самонаблюдении. Через 20 сеансов, когда ассоциации между бессмысленными словами и соответствующими предметами были более или менее закреплены, Ф. Эвелинг ставил опыты с «дополнением неоконченных суждений». Ф. Эвелинг произносил неоконченные суждения, в которых экспериментальные слова играли роль подлежащих, сказуемые же должен был называть сам испытуемый. При этом экспериментальные слова имели то индивидуальное, то общее значение. Например, экспериментатор начинал так: «Все дигеп...», а испытуемый должен был докончить фразу. Или: «Ни один кумик не...», «Первый сораб...» и т. д. Закончив фразу, испытуемый сообщал данные самонаблюдения. В чем же своеобразие методики Ф. Эвелинга? И в старых работах психологов эмпирической школы, посвященных проблеме переживания смысла слов, применялся тот же самый метод: экспериментатор предъявлял испытуемому слово-раздражитель, а последний должен был реагировать на него каким-нибудь словом или же не реагировать никак, а по данному сигналу описать свои переживания, вызванные словом-раздражителем. Ф. Эвелинг целиком остался на почве самонаблюдения.

Что заставило его отказаться от слов родного языка в качестве раздражителей? Исключительно интересы самонаблюдения. Он надеялся таким образом избежать трудности, с которой постоянно сталкивается самонаблюдение. Именно трудности отделить переживания смысла слова от переживаний, связанных с восприятием самого слова, как слухового или зрительного раздражителя. Не успеваем мы услышать какое-нибудь слово родного языка, как его значение всплывает в нашей голове, так тесно оно с ним связано. Ф. Эвелинг пытался как-нибудь замедлить процесс перехода от переживаний словесной формы к переживанию смысла слова, вводя новые

слова, не так тесно слитые с соответствующими понятиями. Отсюда совершенно ясно, что Ф. Эвелинг не изучал процесса образования понятий, а только процессы переживания готовых, имевшихся у испытуемых понятий, какими являются понятия «фрукты», «музыкальные инструменты» и т. д.

Но вовлечение в эксперимент наряду с изображением предметов также и относящихся к этим предметам слов и применение специальных экспериментальных слов представляют собой ту часть методики Ф. Эвелинга, которой принадлежит будущее при исследовании процесса образования понятий, конечно, при отказе от чисто феноменологической, субъективной установки Ф. Эвелинга. Решительный шаг вперед представляет собой исследование Н. Аха, основателя школы *Determinationspsychologie*. Его исследование опубликовано в книге «Об образовании понятий», вышедшей в 1921 г.\*. Н. Ах проводил эксперименты не только со взрослыми, но и с детьми. Выработанный Н. Ахом метод исследования понятий, так называемый *Suchmethode*, основан на следующих теоретических положениях, формулировка которых представляет несомненную заслугу Н. Аха:

1. Нельзя ограничиться исследованием готовых понятий, важен процесс образования новых понятий.

2. Метод экспериментального исследования должен быть генетически-синтетическим; в ходе эксперимента испытуемый должен постепенно приходить к построению нового понятия. Отсюда вытекает необходимость создания экспериментальных понятий с искусственной группировкой признаков, входящих в их содержание.

3. Необходимо исследовать процесс приобретения словом сигнификативного значения, процесс превращения слова в символ, в представителя предмета или группы сходных между собой предметов. Отсюда необходимость применения искусственных экспериментальных слов, вначале бессмысленных для испытуемого, но в ходе экспериментов приобретающих для него смысл.

4. Нельзя рассматривать понятия как замкнутые самодовлеющие образования и отвлекаться от той функции, которую они играют в цепи психических процессов. Для образования понятий недостаточно наличия объективных условий, т. е. ряда предметов, обладающих общими свойствами. Нельзя представлять себе человека в виде пассивной фотографической пластинки, на которую падают отображения предметов, усиливая друг друга в сходных частях и образуя понятие наподобие коллективной фотографии Ф. Гальтона. Образование понятий имеет и субъективные предпосылки, требуется наличие определенной (психологической) потребности, удовлетворение коей является функцией понятия. В мышлении и действии выработка понятия играет роль средства для достижения известных целей. В методике исследования должен быть учтен этот функциональный момент, понятие надо изучать в его функциональной

\* Ach H. Über die Begriffsbildung. Eine experimentelle Untersuchung. Bamberg: C. C. Büchners Verlag, 1921. — Прим. И.К.

связи. Следует пойти по стопам В. Кёлера, который при исследовании интеллекта антропоидов ставил их в ситуации, разрешение коих было возможно лишь на основе употребления известных орудий, так что функциональное использование этих орудий являлось показателем высоты интеллектуального поведения животных\*. Подобным же образом в данном эксперименте испытуемый должен быть поставлен перед задачами, выполнение которых возможно лишь на основе выработки испытуемым определенных понятий; выработка же этих понятий предполагает использование в качестве средств решения задачи ряда бессмысленных словесных знаков, благодаря чему эти знаки приобретают определенный смысл для испытуемого.

Таковы основные положения, на которых базируется Suchmethode\*\* Н. Аха\*\*\*. Приступим к конкретному описанию методики, как она применялась к детям.

В качестве опытного материала используется коллекция геометрических тел, сделанных из картона. Общее количество их — 48: 12 красных, 12 синих, 12 желтых и 12 зеленых. Внутри 12 тел каждого цвета мы имеем деление по размеру, по весу и по форме. Шесть тел каждого цвета — большие, шесть — маленькие. Шесть больших тел по форме делятся на два совершенно одинаковых по внешности куба, две одинаковые пирамиды и два цилиндра. Причем один куб наполнен грузом и потому тяжелый, другой — легкий, одна пирамида — тяжелая, другая — легкая, то же в отношении цилиндров. Такое же деление проведено и для шести маленьких тел каждого цвета: два куба, две пирамиды, два цилиндра; одно тело каждой формы — тяжелое, другое — легкое. Итак, группа тел каждого цвета состоит из трех больших тяжелых, трех больших легких, трех маленьких тяжелых и трех маленьких легких тел.

Итак, мы видим, что коллекция тел строго симметрична. Опыты имели три фазы. Первая — период упражнения (ein Übungsperiode), вторая — период поисков (Suchperiode), третья — период испытания (Prüfungsperiode). Каждый сеанс начинается с периода обучения, упражнения; перед ребенком расставляются фигуры с прикрепленными к ним бумажками, на которых написаны экспериментальные слова. На всех больших тяжелых фигурах прикрепляются записки со словом «гацун», на больших легких фигурах испытуемый видит слово «рас», на маленьких тяжелых — «таро» и на маленьких легких фигурах — «фал». Вначале испытуемый имеет дело лишь с незначительным числом фигур. Затем с каждым новым сеансом число фигур растет и доходит до 48. В первый день опытов начинают только с шести больших синих фигур. Они расставляются в так называемом нормальном поряд-

ке. В первом, ближайшем к испытуемому, ряду стоят тяжелые фигуры с надписью «гацун». Слева находится куб, за ним следует пирамида, наконец, справа цилиндр. Во втором ряду располагаются легкие фигуры с надписью «рас», расставленные в том же порядке, так что легкий куб оказывается позади тяжелого, и т. д. При рассматривании на глаз фигуры второго ряда ничем не отличаются от фигур, стоящих впереди.

Чтобы обнаружить разницу в весе, фигуры надо поднять. Экспериментатор дает ребенку инструкцию поднимать слегка фигуры и при этом прочитывать громко, что на них написано. Сначала поднимается стоящий слева от испытуемого большой тяжелый куб, затем легкий куб, который находится позади него, потом тяжелая пирамида, легкая пирамида и т. д. Эта процедура повторяется, как правило, три раза. Потом заставляют ребенка отвернуться и в это время производят перестановку какой-нибудь пары фигур. Тяжелую фигуру какой-нибудь формы вместе с ее надписью переносят во второй ряд, на место легкой, а эту последнюю ставят в первый ряд, туда, где стояла тяжелая. В результате «нормальный порядок» (normale Ordnung) уступает место «измененному порядку» (vertauschte Ordnung). Ребенок опять в той же последовательности поднимает фигуры и прочитывает, что на них написано.

После трех повторений производится новая перестановка фигур. Теперь они стоят вне всякой пространственной закономерности, в полном беспорядке (так называемый bunte Ordnung). Три новых упражнения, затем четырехминутная пауза, во время которой экспериментатор снимает с фигур надписи, прячет их и ставит фигуры в новом порядке, лишенном, как и перед этим, какой бы то ни было правильности. Период упражнения, состоящий из нормального, измененного и «пестрого» порядков, кончился, начинается период поисков (Suchperiode). Ребенок получает инструкцию: «Отыщи и отставь в сторону все фигуры, на которых раньше лежали бумажки с надписью “гацун”. Ты должен поднимать их». Когда это поручение так или иначе выполнено, ребенка спрашивают, почему он думает, что на отставленных фигурах было написано «гацун». Время, которое уходит на выполнение задачи, порядок выставки фигур и объяснения, даваемые ребенком, протоколируются. Если задача решена неправильно, то экспериментатор говорит: «Ты ошибся», не указывая, в чем состоит ошибка.

После первой задачи следует вторая, третья и четвертая. Ребенок должен ответить на вопрос, что осталось, что было написано на фигурах, которые остались. Если он работает неправильно или неуверенно, то после пятиминутного перерыва повторяют период упражнения с теми же фигурами и вновь заставляют его решать те же задачи.

\* См.: Köhler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin: Julius Springer, 1921.

На русском языке известна книга В. Кёлера «Исследование интеллекта человекоподобных обезьян». М.: Изд-во коммунистической академии, 1930. Перевод книги с немецкого на русский сделали Л.В. Занков и И.М. Соловьев. Общая редакция и вступительная статья Л.С. Выготского. — Прим. И.К.

\*\* Метод поисков. — Прим. И.К.

\*\*\* В исследовании Н. Аха наряду с этим методом применен еще один метод исследования понятий, так называемый Verständigungsmethode (метод сообщения), в основе которого лежит выработка понятия с помощью нового функционального момента: слово, служа средством взаимного объяснения, сообщения, приобретает значение, становится носителем понятия.

Затем переходят к упражнению и решению задач на 6 маленьких фигурах — «таро» и «фал». Всё происходит в том же порядке. В конце сеанса или на следующем сеансе, на другой день, испытуемому предъявляют сразу 12 синих фигур, расставленных в нормальном порядке: слева — большие, справа — маленькие. После трех упражнений фигуры ставят в измененном порядке, затем в пестром. Во время периода поисков ребенок должен выполнить уже не две, а четыре задачи, а именно отобрать фигуры, на которых было написано «гацун», «таро», «рас», и сказать, что осталось. В последующих сеансах испытуемому после предварительного упражнения предъявляется сразу 24, 36 и 48 фигур, и ему приходится решать те же самые задачи, причем решение каждой задачи требует выставки уже не трех, а шести фигур, когда выставлены фигуры двух цветов и общее количество их равно 24, девяти, когда выставлены фигуры трех цветов и 12 фигур. В самом деле, когда на столе 48 фигур, то тяжелых больших «гацун» оказывается 12 — три синих, три красных, три зеленых и три желтых.

После 5–7 сеансов нормальный ребенок в большинстве случаев всецело овладевает поставленными задачами, абстрагируется от цвета и формы фигур и начинает включать в обоснования своего выбора именно те два признака фигур, которые входят в состав понятий, — тяжесть, величину. Время, уходящее на решение задач, значительно сокращается. Выискивая нужные фигуры, ребенок перестает действовать системно и не тратит попусту лишних движений. В той или иной степени он начинает следовать определенному порядку (*Ordnungszielpien*), кладя в его основу, например, принцип цвета или формы, т. е. ищет то, что ему нужно, сначала среди фигур одного цвета, потом переходит к фигурам другого цвета и т. д. или же начинает с кубов, затем отбирает из пирамид, наконец из цилиндров. Для контроля полноты решения задачи (все ли отобрал) используется счет. Ознакомившись со строением коллекции, ребенок получает возможность при решении задач пользоваться умозаключениями. Так, например, если большие легкие фигуры «рас» уже отобраны, то, получив задачу отобрать фигуры «гацун», можно, не взвешивая, отодвигать в сторону оставшиеся большие фигуры, ибо в коллекции есть только два вида больших фигур, если «рас» отобраны, то остались одни «гацун». Конечно, не все дети в равной степени вырабатывают такие вспомогательные приемы работы с понятиями. В связи с различиями степени одаренности и в возрасте наблюдается большое разнообразие. Наконец, эксперимент вступает в последнюю фазу, в период проверки. Этот период необходим для установления того, приобрели ли ранее бессмысленные слова «гацун», «рас», «таро» и «фал» благодаря их функциональному употреблению определенный смысл для ребенка (*Prüfungsperiode*). Экспериментатор задает ряд вопросов: чем отличается «гацун» от «рас»? Больше ли «гацун», чем «таро»? «Таро» тяжелее или легче, чем «фал»? Что это такое «рас»? Что это такое «таро»? и т. д. Ребенок, не видя фигур, отвечает на вопросы, причем его ответы и время, потребовавшееся для от-

ветов, протоколируются. Затем следует маселонский опыт с образованием фраз. Например, поручают ребенку составить фразу, в которую бы входили слова «рас» и «гацун». На этом эксперименты кончаются.

Мы видим, таким образом, что в периоде проверки Н. Ах применяет по отношению к вновь образовавшимся понятиям метод определения близких к нему приемов. Он требует или определения новых понятий, или указания различий между ними. Если мы теперь просмотрим внимательно весь ход экспериментов от начала до конца, то нетрудно будет увидеть, что по числу признаков, которые должны быть положительно абстрагированы и связаны с экспериментальными словами, эксперименты проходят в две стадии. Первая стадия (*Stufe der Grundeigenschaft*) — при работе только с шестью синими фигурами — сначала с большими, а затем с маленькими. В это время экспериментальное слово толкает испытуемого к положительной абстракции только одного признака — веса. Для того чтобы из больших фигур отобрать фигуры «гацун» или «рас», ребенок должен знать, что «гацун» написано на тяжелых, «рас» — на легких. Чтобы решить такие же задачи в отношении шести маленьких фигур, он опять-таки должен учесть только то, что «таро» написано на тяжелых, а «фал» — на легких. С того момента, как ребенок оказывается сразу перед 12 фигурами, эксперименты вступают во вторую стадию — стадию первой дифференцировки. Объединение в один словесный ряд двух пар знаков — «гацун» и «рас», «таро» и «фал» — толкает испытуемого к положительной абстракции еще одного признака — величины. Для полноценного решения задач испытуемый должен связать с каждым экспериментальным словом уже два признака: вес и величину; «гацун» — это большие и тяжелые, «таро» — маленькие и тяжелые и т. д. Это и является окончательным содержанием экспериментальных понятий. Однако по окончании первой серии экспериментов Н. Ах обычно проводил по той же самой методике вторую серию, являющуюся как бы продолжением первой. Единственным ее отличием от первой является то, что в понятие включен еще один признак — цвета, а впоследствии и четвертый признак — формы. Вместо четырех понятий — «гацун», «рас», «таро», «фал» — теперь вырабатывается 16, а именно «бу-гацун» (большие тяжелые синие), «ге-гацун» (большие тяжелые желтые), «ро-гацун» (большие тяжелые красные) и «ню-гацун» (большие тяжелые зеленые), затем «бу-рас» (большие легкие синие), «ге-рас» (большие легкие желтые) и т. д. По тому же самому принципу вместо одного «таро» мы теперь имеем «бу-таро», «ге-таро», «ро-таро» и «ню-таро». Вместо «фал» — «бу-фал», «ге-фал», «ро-фал» и «ню-фал». Сохраняя тот же самый предметный ряд, но обогащая и дифференцируя ряд знаков, Н. Ах получал *новое направление процессов абстракции и новые понятия*.

Эту стадию опытов Н. Ах называет стадией второй дифференциации. Первая дифференциация происходит еще в первой серии, когда к признаку веса прибавляется признак величины. Опыты заканчиваются третьей стадией дифференциации, когда каждое из выработанных на предыдущей стадии 16 понятий

дифференцируется на три новых понятия по признаку формы. Экспериментальные слова теперь уже не «бу-гаун», «ро-гаун» и т. д., а «бу-гаун I» (что значит: большой, тяжелый, синий куб), «бу-гаун II» (большая, тяжелая, синяя пирамида), «бу-гаун III» (то же цилиндр), «ро-гаун I», «ро-гаун II», «ро-гаун III» и т. п. В каждое понятие входят теперь четыре признака — величина, тяжесть, цвет и форма; и так как в коллекции фигур Н. Аха нет хотя бы двух фигур, которые бы обладали одинаковой комбинацией этих четырех признаков, то продуктом третьей стадии дифференциации являются 48 индивидуальных понятий. От стадии к стадии содержание понятия росло, а объем все уменьшался, пока не стал равным единице.

Такова методика Н. Аха. Он характеризует ее коротко следующим образом: «Испытуемый получает задачи, которые он может решить только с помощью некоторых сначала бессмысленных знаков... Задачи эти могут быть правильно решены лишь на основе внимательного наблюдения (*vorherige Beachtung*) написанных на записках слов и признаков предметов, соотнесенных (*zugeordneten*) с этими словами... Знаки (слова) служили испытуемому в качестве средств для достижения известной цели, а именно для решения поставленных экспериментом задач, и благодаря тому, что они получили такое использование, они приобрели определенное значение. Они стали для испытуемого носителями понятий (*Träger begrifflicher Inhalte*). Испытуемый может применять эти полные теперь смысла знаки для высказываний об определенных обстоятельствах (*Sachverhalte*), и такие высказывания будут понятиями экспериментатором».

В связи с этой характеристикой следует подчеркнуть, что естественно навязывающаяся аналогия между экспериментальными словами Н. Аха и бессмысленными словами Г. Эббингауза для исследования памяти правильна лишь в одном отношении: и здесь, и там мотивом для пользования бессмысленными слогами или словами являлось стремление к однозначности результатов экспериментов, к работе над материалом, который был бы независим от прошлого индивидуального опыта испытуемых. Однако во всем остальном мы увидим полное различие. Бессмысленные слоги для исследования памяти в ходе экспериментов так и остаются безжизненными, бессмысленными слогами. В опытах же Н. Аха (благодаря влиянию, которое оказала на него методика экспериментов В. Кёлера) бессмысленность слов играет роль чего-то, что должно быть устранено; против нее направлена вся аранжировка опыта, все усилия испытуемого и процесс эксперимента — это вместе с тем процесс превращения бессмысленного знака в осмысленное слово.

Н. Ах ставил свои эксперименты почти исключительно на взрослых испытуемых. Для проверки при-

менимости *Suchmethode* к детям он взял и четырех детей: 5, 6, 7 и 8 лет. Не умеющие читать пятилетка и шестилетка, подымая фигуры, повторяли вслед за экспериментатором соответствующие слова. Обнаружилась полная применимость методики к детям. Они образовывали понятия после значительно увеличенного по сравнению со взрослыми количества упражнений и поисков. Причем, в то время как семилетка и восьмилетка в конце концов не только научились правильно выбирать фигуры, но и на обоснование своего выбора стали приводить два существенных признака, образующих понятие, для младших детей адекватное обоснование оказалось делом непосильным. Они продолжали и в стадии первой дифференциации давать объяснения, годные лишь для первичной стадии (*Stufe der Grundeigenschaft*), т. е. указывали на один признак фигур, именно на вес.

Систематичность действий, пользование умозаключениями и счетом стоят у детей, как и следовало ожидать, значительно ниже, чем у взрослых; причем уже среди четырех испытуемых Н. Аха наблюдались в этом отношении большие качественные различия: наряду с полным отсутствием той или иной формы поведения неумение провести ее до конца, использовать ее рационально.

Дальнейшее и значительно более широкое применение к детям методика Н. Аха получила в руках Ф. Римата и Г. Бахера, подвергшись, правда, некоторым изменениям\*.

Ф. Римат\*\* применил методику Н. Аха к исследованию одаренности. Он стоит на той точке зрения, что нельзя приравнивать интеллект (одаренность) к чисто пассивному познанию (*Einsicht*) объективных связей окружающего мира, ибо для характеристики одаренности не менее важен и волевой фактор — сила детерминирующих тенденций; важно прежде всего, как познание служит различным целям личности. Процесс, в котором характер и степень одаренности выражаются ярче всего, есть процесс создания и использования различных средств, необходимых для решения задач и достижения жизненных целей. В испытаниях и экспериментах мы сталкиваемся, например, с такими задачами: сделать вывод из двух данных посылок. Но жизнь, пожалуй, никогда не дает нам в такой открытой, наивной форме посылок и не требует от нас сделать из них вывод. Она обычно предъявляет завуалированные, замаскированные задачи, и это уже наше дело — создать и использовать для их решения те или иные средства. Поэтому и в испытаниях одаренности не следует прямо требовать от ребенка совершения известных психологических операций. Нужно ставить ему задачи, на подступах к которым лежат такие психологические операции, и выяснять, в состоянии ли он реализовать

\* Вероятно, Л.С. Сахаров опирался на работы: *Rimat F. Intelligenzumtersuchungen anschliessend an die Ach'se Suchmethode // Untersuchungen zum Psychologie, Philosophie, Pädagogik. 1925. 5, 3 /4. S. 1—116;*

*Bacher G. Die Ach'she Suchmethode in ihrer Verwendung zur Intelligenzprüfung. Ein Beitrag zur Psychologie des Schwachsinn // Untersuchungen zum Psychologie, Philosophie, Pädagogik. 1925. 4, 3 /4. S. 209—289. — Прим. И.К.*

\*\* Вероятно, Л.С. Сахаров имеет в виду исследования, опубликованные в книге: *Rimat F. Intelligent zu Untersuchungen anschliessend und die Ach'she Suchmethode. Leipzig, 1925.* Ссылки на эту книгу находим у Л.С. Выготского в монографии «Мышление и речь». — Прим. И.К.

эти психологические операции и использовать их в качестве средств для решения задач. Неправильной и, по существу, безуспешной, по мнению Ф. Римата, является попытка изолированного изучения отдельных функций и комбинирования результатов отдельных аналитических тестов в общую картину одаренности субъекта. Такие мозаичные сводки не учитывают единства *Einheit der Leistung*. Когда нам в той или иной жизненной ситуации приходится добиваться чего-нибудь, мы всегда пускаем в ход не одну изолированную психическую функцию, а все пути и средства, годные для достижения цели, причем дефект одной функции может быть компенсирован усиленным использованием других функций.

Поскольку, по мнению Ф. Римата, одаренность есть прежде всего способность использовать собственные интеллектуальные процессы в качестве средств для достижения различных целей, тест имеет тем большее симптоматическое значение для оценки одаренности, чем больше богатство и разнообразие психологических операций, которых он требует в качестве средств для его решения. Но как раз этой особенностью обладает *Suchmethode* Н. Аха. Далее, для большинства существующих тестов на одаренность невозможно элиминировать значение школьных знаний и влияния среды. Решение тестов испытуемыми часто покоится на репродукции, а не на *Neuschöpfungen*. Так, например, тесты на определение понятий в значительной степени зависят от школьных знаний, а не от одаренности. Предпосылкой применимости тестов на определение понятий как тестов на одаренность является наличие одинакового опыта у исследуемых детей, что бывает крайне редко. Различия в качестве решений многих тестов зависят также от различий в степени овладения языком. Всех этих дефектов лишена, по мнению Ф. Римата, методика Н. Аха при использовании ее в качестве теста. Эта методика ставит перед ребенком задачу, которая заставляет его применять для ее разрешения различные средства и приемы, причем конечный результат в не малой степени зависит от того, насколько сильна детерминация поведения поставленной задачей, связывает ли она поведение ребенка в единый целостный процесс. Методика Н. Аха дает нам возможность выяснить, в состоянии ли ребенок для решения задачи целесообразно употреблять свои психологические операции абстракции, образования понятий, суждений, умозаключений, связывая все их в единую цепь, направленную к намеченной цели. На решении задачи не могут отразиться различия в школьных знаниях и богатстве опыта у детей, потому что единственный круг опыта, от которого зависит решение теста по методу Н. Аха, есть тот круг опыта, который создается во время самих экспериментов. Затем, как уже указывал сам Н. Ах, мы в данном случае в состоянии выполнить требование параллельных тестов, выставленное О. Карштедтом\*, ибо есть возможность самых различных модификаций задачи в смыс-

ле выбора объектов, изменения экспериментальных слов, изменения соотношений между предметами и словесным рядом (путем новых комбинаций признаков, входящих в состав экспериментальных понятий, например вместо величина + тяжесть — форма + величина, цвет + форма, цвет + тяжесть и т. д.). Столь же значительны возможности и в смысле градуировки задач по трудности. Так, например, можно увеличить количество признаков, входящих в состав понятий, можно исключить из периода обучения нормальный и измененный порядки так, чтобы упражнение происходило только на фигурах, расставленных в беспорядке. Это, конечно, сильно затрудняет работу, поскольку испытуемый лишается помощи комплексного восприятия, облегчающего образование понятий.

Наконец, еще одно преимущество *Suchmethode*, примененного в качестве теста: мы получаем характеристику не только теоретической, но и практической одаренности. В периоде поисков (*Suchperiode*) решение задач требует определенной практической деятельности, которая может протекать самыми различными путями. Вместе с тем процессы абстракции и образования понятий, лежащие в основе этой практической деятельности, обоснование детьми их действий, ответы на вопросы, что остались, а также ответы на вопросы в периоде испытания (*Prüfungsperiode*) характеризуют теоретическую одаренность.

Исходя из всех этих соображений, Ф. Римат провел исследовательскую работу, необходимую для превращения *Suchmethode* в систему тестов. Он создал целый ряд промежуточных экспериментальных установок, варьируя самым различным образом как характер задач, так и условия их предъявления и проверяя практическую ценность каждого варианта. Найдя, что для детей в возрасте 10—11 лет опыты, проведенные по чистой аховской методике, оказываются слишком легкими и не дают возможности выделить более одаренных детей из числа среднеодаренных, Ф. Римат затруднил решение задач: испытания начинались сразу с 12 фигур, а не с 6, обучение проводилось при «пестром» порядке, нормальный и измененный порядки были выброшены совсем. Затем в интересах однозначной оценки и градуировки решений всех задач Ф. Римат ввел существенные изменения в период поисков. Экспериментатор, например, дает ребенку задачу выставить фигуры с надписью «гацун». Ребенок выставляет их. Однако, перед тем как дать следующую задачу, экспериментатор возвращает выставленные фигуры обратно, так что при новых поисках ребенок имеет дело с тем же общим количеством фигур, что и раньше.

Затем в целях облегчения обработки результатов экспериментатор дает оценку не решения всей задачи, как было у Н. Аха, а выставки каждой отдельной фигуры: если испытуемый ошибочно выставляет какую-нибудь фигуру, то экспериментатор сейчас же обращает внимание на ошибку. Это дало

\* Вероятно, Л.С. Сахаров использовал следующий источник: *Karstädt O. Zur Schaffung von Paralleltests // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1918. 13. S. 305—353. — Прим. И.К.*

Ф. Римату возможность разбить решения задач по качеству на пять групп: первая группа — задачи, решенные испытуемым правильно и без всякой помощи, вторая группа — незначительная помощь (например, сначала были выставлены не все фигуры, требовалось напоминание и т. д.), третья группа — задача решена с одной ошибкой, четвертая группа — то же, с рядом ошибок, пятая группа — отсутствие решения. Заменяя задачи номерами их групп, Ф. Римат получал числовой ряд, характеризовавший процесс изменения качества решения задач, начиная от первой и кончая последней.

Что касается обоснований, которые ребенок дает своим действиям, то здесь Ф. Римат лишь устанавливает, на какой задаче ребенок начинает включать в обоснование те два признака, которые образуют содержание экспериментальных понятий, т. е. с какого момента можно говорить об образовании понятия у ребенка с полной определенностью. Сопоставление этих данных с данными, касающимися процесса решения задач, интересны также с точки зрения соотношения между теоретической и практической одаренностью. Расположение детей в ранговый порядок Ф. Римат производил на основании среднего числа ошибок в задаче, т. е. на основании отношения общего числа ошибочно выставленных фигур к общему числу задач. Период проверки ввиду трудности его числовой обработки был Ф. Риматом выброшен вовсе.

Однако были введены предварительные упражнения перед началом опытов с каждым ребенком, ибо оказалось, что сравнимость результатов испытаний стоит под угрозой благодаря влиянию на них неодинакового темпа привыкания детей к условиям опыта, а также благодаря различиям в установке детей в начале опытов, когда они поднимают фигуры и читают, что на них написано, не понимая, для чего это делается. Эта угроза отпадает, если перед началом опытов ребенок проделывает ряд предварительных опытов, т. е. ряд упражнений и решений задач с теми же фигурами, но с другими экспериментальными словами и другими понятиями.

Если, например, в главных опытах он имеет дело со словами «вушир», «гак», «цуби» и «дипу», причем в содержание обозначаемых ими понятий входят признаки формы и цвета, то в предварительных упражнениях он встречается с «гацун», «рас», «таро» и «фал», а также с другой комбинацией признаков, входящих в содержание понятий, а именно «вес + величина». С помощью специальных экспериментов Ф. Римат показал также, что наличие предварительных опытов дает право сравнивать результаты, полученные от детей, впервые знакомящихся с Suchmethode, и детей, работавших по ней раньше.

Оказывается, что, в то время как в предварительных опытах дети, знакомые с Suchmethode, дают лучшие результаты, чем новички, в главных опытах это преимущество стирается и основным фактором, определяющим успех испытаний, является степень одаренности ребенка.

Располагая своих испытуемых в ранговый порядок на основании среднего числа ошибок в задаче,

Ф. Римат получал высокую корреляцию со школьными оценками одаренности детей.

Ввиду того что выработанный Ф. Риматом индивидуальный тест требует для своего проведения трехдневной работы (по 1,5 часа ежедневно) с каждым ребенком, применение его для обследования больших групп затруднено. Поэтому Ф. Риматом был выработан также массовый тест. В условиях массового теста Ф. Римату пришлось отказаться от периода поисков, заменив его периодом испытаний, который в индивидуальном тесте не играл никакой роли. Тест проводится следующим образом: детям, рассаженым определенным образом, передаются отдельные фигуры с прикрепленными к ним надписями. Каждый ребенок прочитывает про себя надпись, рассматривает внимательно фигуру и затем передает ее соседу, а сам получает новую фигуру от другого соседа. Фигуры следуют в беспорядке. После ряда повторений, количество которых зависит от возраста испытуемых и характера задачи, период обучения кончается и начинается проверка. Каждый ребенок получает по листку и пишет на нем ответы на вопросы, написанные на классной доске: «Как узнать все фигуры, на которых есть надпись «гацун», «рас» и т. д.?». Затем опять следуют упражнения, причем ошибки, допущенные испытуемыми при ответах на вопросы, неуверенность и даже неумение ответить на поставленные вопросы ведут при новом упражнении к коренной переустановке внимания, направляющегося теперь на связь между словами и предметами. Таким образом, роль опущенного совсем Suchperiode играют вопросы периода проверки. В течение всего теста, растягивающегося на три дня (по часу ежедневно), вырабатывается шесть групп понятий, по четыре понятия в каждой группе. Первый день посвящен предварительным опытам, и вырабатываемые в этот день две группы понятий (тяжесть - величина, величина + форма) при оценке и установлении рангового места в счет не принимаются. Ответы испытуемых на вопросы разбиваются на пять групп. К первой группе относятся совершенно правильные ответы, они оцениваются баллом «4». К третьей группе — ответы, в которых указан только один правильный признак, входящий в состав понятия, — балл «2». К пятой группе относятся совершенно ложные ответы или отсутствие ответов — балл «0». Ранговое место испытуемого устанавливается на основе подсчета суммы всех баллов каждого испытуемого.

Проведя свой массовый тест в ряде школьных групп с детьми в возрасте 11—14 лет, Ф. Римат установил, что нижним пределом применимости теста является возраст 12 лет. В конце 12-го года жизни замечается значительный шаг вперед в способности ребенка к самостоятельному образованию новых понятий. Но понятиеобразное мышление, эмансипированное от чувственных компонентов, предъявляет требования, которые, как правило, превосходят силы ребенка до 12 лет. Таков основной вывод Ф. Римата.

### Функциональный метод двойной стимуляции и изучение процесса образования детских понятий

Нам остается охарактеризовать последний этап в развитии методики экспериментального исследования образования понятий у детей — этап, в котором метод двойной стимуляции под влиянием идеи Л.С. Выготского о развитии высших форм поведения обрел новое использование. Психолог эпохи господства вюрцбургской школы Эвелинг применил двойную стимуляцию не как метод, воссоздающий основные условия процесса образования понятий и обеспечивающий возможность анализа этого процесса, а как технический прием, служащий целям феноменологического описания переживаний смысла готовых понятий. У психологов школы *Determinationspsychologie* — Н. Аха, Г. Бахера\*, Ф. Римата — двойная стимуляция играет уже роль той среды, вне которой невозможно изучение процесса образования понятий. Но надо сказать, что самая проблема двойной стимуляции, проблема таких форм поведения и мышления, по отношению к коим стимулы окружающей среды разбиваются на два ряда, имеющих различное функциональное значение, — эта проблема перед представителями *Determinationspsychologie* еще не стояла. Н. Ах понимал, что для образования понятий необходим ряд предметов, под влиянием которых эти понятия могут возникнуть, и ряд слов, с помощью которых они должны быть образованы, но не вопрос о специфической роли каждого из этих рядов и, в частности, не вопрос о функциональной роли словесного ряда стоял в центре его внимания. Соответственно основной идее *Determinationspsychologie*, Н. Ах считал нужным показать, что и в процессах образования понятий, как и в других процессах мышления, мы имеем дело с явлениями, регулируемые не столько законами ассоциации и репродукции представлений, сколько так называемыми «детерминирующими тенденциями». Как указывал сам Н. Ах, единственным существенным признаком этого понятия является регулировка психических процессов соответственно смыслу (значению) целевого представления (*Zielvorstellung*).

Эти исходящие из представления цели, своеобразные, направленные на *Bezugsvorstellung* влияния,

которые определяют протекание процессов соответственно представлению цели, Н. Ах называл «исходящими из целевого представления детерминирующими тенденциями». Из такой теоретической установки (критиковать которую здесь не место) вытекает ряд специфических особенностей разработанной Н. Ахом методики исследования понятий. Основная задача ее — доказать, что для возникновения понятия недостаточно наличия ряда предметов и слов и механического накопления ассоциаций между тем и другим. Только с того момента, как у испытуемого появляется цель, целевое представление, задача, оказываются налицо все предпосылки для образования понятия. Под влиянием задачи и вытекающих из нее детерминирующих тенденций психические процессы претерпевают резкое изменение.

Происходит перестройка всего плана сознания: то, что раньше было впереди, отступает теперь на задний план, и наоборот. Внимание, раньше занятое правильностью расстановки объектов, направляется на связь между знаками и объектами, одни комплексы сменяются другими, знаки начинают использоваться как средства ориентировки в предметном ряду: возникает определенный порядок совершения повторяющихся психологических операций, операций выставки предметов и т. д. Вместе с тем все процессы связываются в единое органическое целое, направленное на решение задачи.

Только если задача в состоянии укрепиться у испытуемого с достаточной силой, если исходящие из нее детерминирующие влияния столь мощны, чтобы направить по-новому протекание психологических операций и использовать их как средства для достижения задачи, возможно образование понятия. И по тому, как происходит процесс образования понятий, можно судить о степени одаренности ребенка. Отсюда вытекает целый ряд особенностей методики Н. Аха. Эксперименты начинаются с механического ассоциирования отдельных предметов с отдельными знаками. Испытуемый не знает, для чего это делается, у него нет «задачи». Группировка фигур благодаря ее симметрии отвлекает его внимание от образуемых условных связей между предметами и словесными знаками и ведет к возникновению других связей, а именно связи предметов между собою. В результате

\* Об исследовании и методике Г. Бахера см.: Сахаров Л.С. Образование понятий у умственно отсталых детей // Вопросы дефектологии. 1928. № 2. С. 24–33.

Интересно, что журнал «Вопросы дефектологии» был создан в 1928 г.! В № 4 за тот же год опубликована статья А.Н. Леонтьева «Непосредственное запоминание у детей с недостаточным и болезненно измененным интеллектом (первоначальные данные исследования)».

Статья Л.С. Сахарова представляет собой реферат работы Г. Бахера — *Bacher G. Die Ach'sche Suchmethode in ihrer Verwendung zur Intelligenzerufung. Ein Beitrag zur Psychologie des Schwachsinus // Untersuchungen zur Psychologie, Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Narziss Ach, 1925.* Г. Бахер предложил вычислять специальный показатель, позволяющий судить о качестве образования понятий ребенком — делает ли он заключение от конкретного к конкретному, или у него уже есть понятия. Также в работе обсуждается вопрос о качественной оценке уровня интеллектуального развития умственно отсталых детей. Г. Бахер критикует шкалы Бине–Симона, где дается количественная оценка интеллекта, а возраст умственно отсталого ребенка соотносится с более ранним возрастом умственно развитого ребенка. Идея Г. Бахера состоит в том, что краткие тесты-испытания, проводимые в течение одного дня, непригодны для оценки развития умственно отсталых детей. Им показано, что особенности интеллектуальной деятельности умственно отсталых детей связаны со слабостью инициативы и отсутствием выдержки. «Положительные выводы Бахера в этой части сводятся к следующему: Ах с особой отчетливостью выявил зависимость высших интеллектуальных процессов от волевого фактора, в частности, предпосылкой образования понятий является, как показал Ах, достаточная сила «детерминирующих тенденций», способность ребенка в течение известного периода времени направлять свое восприятие в соответствии с поставленной задачей. Между тем именно эта способность недостаточна у умственно отсталого ребенка. Поэтому ему непосильны длительная умственная работа и совершение высших интеллектуальных процессов. Поэтому же он не может выйти за пределы конкретного опыта, переработать его «образовавшиеся понятия» (Сахаров Л.С. Указанное издание. С. 33). — Прим. И.К.

механика ассоциаций (даже когда первый период упражнения нарочно затягивается до нескольких десятков повторений) оказывается бессильной — понятие не образуется. Испытуемый, получив задачу, как правило, не в состоянии ее решить. Однако теперь происходит решительный перелом — появились задача, представление цели; все процессы постепенно перестраиваются, механизм ассоциаций получает определенное использование, и в результате одной, нескольких попыток задача отбора группы фигур решается на основе образованного с помощью слов понятия. Таков смысл методики Н. Аха.

Мы подошли к процессу образования понятий с другой стороны, поэтому здесь совершенно излишня критика и объективно-психологическая интерпретация полученных Н. Ахом результатов. Нас интересовала не детерминирующая роль задачи, а своеобразное функциональное значение словесных знаков, которые в данном случае организуют реакции испытуемого, направленные на предметные стимулы как на материал. В нашей лаборатории\* речевые стимулы, выступающие в такой роли, мы условно называем инструментальными стимулами, имея в виду то использование, которое они получают в поведении субъекта. По поручению лаборатории мною была сделана попытка разработать новую методику, обратив при этом главное внимание на роль слова в образовании понятий у детей.

Летом и осенью 1927 г. было проведено экспериментальное исследование по методике Н. Аха, охватившее 10 нормальных детей и 5 дебилов в возрасте 6—17 лет. Я остановился здесь только на методической стороне результатов этой работы. Выяснилось, что особенности методики, которые находили себе оправдание в условиях аховской постановки вопроса, оказываются теперь не только излишними, но и прямо-таки вредными. Основным дефектом методики Н. Аха является то, что интересующие нас психологические операции ребенка в недостаточной степени вынесены наружу, не выявлены вовне. Во время периода упражнения поведение ребенка с внешней стороны загнано в рамки шаблонной операции подымания в определенном порядке фигур и прочитывания находящихся на них надписей. Эта внешняя однообразная форма поведения маскирует активные внутренние процессы реакции испытуемого на двойную стимуляцию. В то время как внутренние процессы во время упражнения в течение 5—10-дневного периода экспериментов находятся в непрерывном развитии, внешне это никакого выражения не получает. Поэтому характеристика стадий, которые проходит процесс образования понятий, дана Н. Ахом главным образом на основе самонаблюдения его взрос-

лых испытуемых, что, конечно, абсолютно неприемлемо для объективной психологической методики. Периодом, в который испытуемый подвергается двойной стимуляции, является период упражнения. В то время как было бы особенно важно выявить свободную реакцию испытуемого, дабы судить о роли, которую в ее возникновении играют стимулы речевого и предметного порядка, методика Н. Аха (в интересах решения проблемы: ассоциация — детерминирующая тенденция) навязывает испытуемому определенную шаблонную форму реакции, симптоматическое значение которой равно нулю. Динамика развития экспериментального понятия у ребенка, те стадии, которые оно проходит, выясняется лишь на основании поведения его в периоде поисков. Не говоря уже о том, что известные промежуточные ступени выпадают из поля зрения наблюдателя, остается совершенно не расшифрованным характер реакции ребенка на двойную стимуляцию, т. е. характер пользования словом. Второй коренной недостаток методики Н. Аха, с точки зрения преследуемых нами целей, заключается в той организации, которую она сообщает предметному ряду. Мы здесь имеем дело с искусственным, симметрически построенным мирком, дающим возможность с большой эффективностью выявить важные с точки зрения *Determinationspsychologie* явления: смены под влиянием детерминирующих тенденций комплексов, возникновения определенного порядка выставки фигур (*Ordnungsprinzipien*), пользования умозаключениями, счетом (*Hilfskriterien*). Все эти явления специально организованы экспериментальной обстановкой опытов Н. Аха, чтобы показать, что под влиянием *Zielvorstellung* находится не только процесс возникновения понятий, но и использование готовых понятий, благодаря чему вырабатывается ряд вспомогательных приемов экономной работы с их помощью. Но в естественных процессах образования понятий объекты никогда не группируются в такие стройные, симметричные системы. Однако грех методики не просто в ее искусственности, а в том, что эта искусственность способствует затушевыванию явлений взаимодействия между реакциями на стимулы речевого и предметного рядов, которые стоят в центре нашего исследования. Чтобы выявить, что вносит слово в реакцию ребенка на предметный мир, целесообразнее всего дать этот предметный мир как пестрое неорганизованное многообразие, для того чтобы преодоление его было возможно лишь на основе пользования словом. Вместе с тем соотношение между предметным и словесным рядами должно быть таково, чтобы всякая реакция ребенка характеризовала степень и своеобразие этого использования. Исходя из таких соображений, мною под руководством Л.С. Выготского была разра-

\* Вероятно, Л.С. Сахаров имеет в виду лабораторию, в которой работал Л.С. Выготский с 1924 г. в Московском государственном институте экспериментальной психологии Российской ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН), директором которого в то время был К.Н. Корнилов. Ныне этот институт называется Психологический институт РАО. Л.С. Сахаров был внештатным сотрудником института. См.: Проблемы современной психологии: Сборник статей сотрудников Московского государственного института экспериментальной психологии / Под ред. проф. К.Н. Корнилова. Л.: Гос. изд-во, 1926. На с. 245, в разделе «Состав Института», указано, что Л.С. Сахаров — внештатный сотрудник секции общей экспериментальной психологии (зав. секцией К.Н. Корнилов). Л.С. Выготский был научным сотрудником 2-го разряда этой же секции и руководил работой «Исследование доминантных реакций» (помимо Л.С. Выготского работу проводили Л.С. Сахаров, Л.В. Занков, И.М. Соловьев). Но это данные на 1926 г. Достоверных данных о 1928 г. нет. — *Прим. И.К.*

ботана методика исследования, изложением основных принципов которой я закончу настоящий доклад\*.

На игровой доске, разделенной на ряд полей, расставлено в одном поле около 20–30 деревянных фигурок, напоминающих шашки. Фигурки эти отличаются следующими признаками: 1) цветом (желтые, красные, зеленые, черные, белые), 2) формой (треугольные призмы, прямоугольные параллелепипеды, цилиндры), 3) высотой (низкие и высокие), 4) плоскостными размерами (маленькие и большие). На нижней стороне каждой фигурки написано экспериментальное слово. Всего различных экспериментальных слов — четыре: «бат» написано на всех фигурах — маленьких и низких, независимо от цвета и формы; «дек» — на маленьких и высоких; «роц» — на больших и низких; «муп» — на больших и высоких. Фигурки расставлены в пестром порядке. Количество фигур каждого цвета различно, то же в отношении формы и других признаков. Экспериментатор переворачивает одну фигурку — красную маленькую низкую призму — и дает ребенку прочесть слово «бат», написанное на ее открывшейся нижней стороне. Затем фигура выставляется в специальное поле доски. Экспериментатор рассказывает ребенку, что перед ним расставлены игрушки детей одного из чужих народов. Некоторые игрушки на языке этого народа называются «бат», как, например, перевернутая фигурка, другие носят иное название. Здесь на доске есть еще игрушки, которые называются «бат». Если ребенок, подумав внимательно, догадается, где еще стоят игрушки «бат», и отберет их в сторону, в специальное поле доски, то он получит взамен лежащий на этом поле приз. Роль приза может играть конфета, карандаш и т. д. Нельзя переворачивать игрушки и читать, что на них написано. Работать нужно не торопясь, как можно лучше, чтобы не выставить ни одной игрушки, которая называется иначе, и не оставить на месте ни одной игрушки, которая должна быть выставлена. Ребенок повторяет условия игры и выставляет группу фигур. Регистрируется время и порядок выставки фигур. При этом обнаруживаются самые различные типы реакций: реакции пробы — без всяких оснований, отбор на основе комплекса (например, подбор коллекции), отбор на основе максимального сходства, на основе сходства в одном признаке и т. д. Экспериментатор спрашивает, почему ребенок выставил эти игрушки и какие игрушки на языке этого народа называются «бат». Затем он заставляет ребенка перевернуть одну из не выставленных им фигурок, при этом обнаруживается, что на ней написано «бат». «Вот видишь, у тебя ошибка, приз пока не твой». Например, если ребенок, основываясь на том,

что образец — призма, выставляет все призмы независимо от цвета и размеров, то экспериментатор заставляет его открыть невыставленный маленький низкий красный круг «бат», сходный с образцом в цвете. Перевернутая фигурка кладется вверх надписью рядом с лежащим таким же образцом, выставленные ребенком фигуры возвращаются назад, и ему предлагается опять попытаться выиграть приз, отобрав все игрушки «бат» на основе уже двух известных ему игрушек. Один ребенок выставляет после этого все красные фигуры, другой — все призмы и цилиндры, третий подбирает коллекцию фигур разной формы, четвертый повторяет свою предыдущую реакцию, пятый дает совершенно произвольный набор фигур и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока ребенок не произведет совершенно правильной выставки фигур и не даст правильного определения понятия «бат». Таким образом, основным принципом нашей методики является то, что предметный ряд дан целиком с самого начала игры, а словесный постепенно вырастает; одно за другим вступают в игру все новые звенья этого ряда. После каждого изменения словесного ряда, т. е. после каждого изменения характера двойной стимуляции, ребенок дает нам свободную реакцию, на основании которой можно судить о степени функционального использования элементов словесного ряда в психологических операциях ребенка, направленных на предметный ряд.

По сходной методике нами было произведено предварительное исследование процесса образования понятий у взрослых, и в настоящее время заканчивается аналогичное исследование формирования понятий у детей.

Основные особенности разработанной нами методики сводятся к следующему. Имеется коллекция фигур различной формы, цвета, высоты и плоскостных размеров. В противоположность набору фигур Н. Аха, эта коллекция представляет собою пестрое, неорганизованное целое: она неправильна, несимметрична. Различные признаки встречаются неодинаковое число раз. В основу коллекции положены четыре экспериментальных понятия, связанных с экспериментальными словами, которые написаны на нижней, не видной ребенку стороне фигуры. В содержание каждого понятия входят два признака, например высота и плоскостные размеры. Одно понятие охватывает все высокие и большие фигуры, другое — все высокие и маленькие, третье — все низкие и маленькие, четвертое — низкие и большие. Эксперимент проводится как игра. На игровой доске в пестром, лишенном всякой правильности порядке расставлены фигуры. Это игрушки чужого народа. Одна из них переворачивается, прочитывается ее название

---

\* В настоящем докладе автор останавливается исключительно на том варианте методики, который был разработан применительно к исследованию образования понятий у детей. Методологическое и теоретическое обоснование всей методики в целом дано автором в другом месте, применительно к основному варианту (исследование образования понятий у взрослых). К сожалению, найти публикацию, в которой Л.С. Сахаров представляет полученные данные, нам не удалось. В «Указателе литературы, выпущенной Институтом психологии за 50 лет (с 1917 по 1967 г.)» (М., 1967) не содержится ссылок на публикации Л.С. Сахарова (помимо публикации 1928 г. в журнале «Вопросы дефектологии»). Также нет других указателей на иные публикации Л.С. Сахарова в справочном издании «Журнальная летопись» (Государственная центральная книжная палата РСФСР в период с 1927 по 1930 г.). Вероятно, результаты исследования не были опубликованы. — *Прим. И.К.*

на языке этого народа. По условиям игры ребенок должен выставить в специальное поле доски, не переворачивая и не глядя на надписи, все игрушки, которые имеют то же название, что и перевернутый образец. В обмен за эти игрушки он получает от экспериментатора конфету, карандаш или что-нибудь в этом роде. Вся игра состоит в ряде попыток ребенка выставить правильно все фигурки, имеющие ту же надпись, что и образец. После каждой такой попытки экспериментатор переворачивает новую фигуру, обнаруживая ошибку, совершенную ребенком и состоящую в одном из двух: или в том, что среди выставленных фигур имеется фигура с другим названием, не тем, которое есть на образце; или же ошибка в том, что среди невыставленных фигур осталась фигура с тем же названием, что образец, и потому подлежащая выставке. Так как после каждой выставки фигур ребенком обнаруживается название одной новой фигуры (которую перевернул экспериментатор), то всякая новая попытка ребенка решить задачу совершается на основе большего числа образцов.

Таким образом, принцип эксперимента состоит в том, что предметный ряд дан ребенку сразу целиком, а словесный постепенно возрастает и характер двойной стимуляции все время изменяется. После каждого такого изменения мы получаем свободную реакцию ребенка, которая позволяет судить об изменениях, происшедших в психологических операциях ребенка благодаря тому, что между ним и предметным рядом вклинился новый элемент словесного ряда, новое слово. Тем самым мы получаем возмож-

ность судить о степени использования слова ребенком. Понятно, что задача может быть правильно решена лишь в том случае, если образованы экспериментальные понятия, которые лежат в основе экспериментальных слов. По аналогичной методике нами было произведено исследование процесса образования понятий у взрослых, причем мы убедились в ее продуктивности. В настоящее время заканчивается исследование образования понятий у школьников и начинается работа с дошкольниками, для которых словесные знаки заменены условными цветными значками. Ведется также работа по созданию и проверке соответствующего теста\*.

В качестве некоторой иллюстрации характера тех данных, которые могут быть получены на основе этой методики, мы укажем на то, что слово в наших экспериментах проходит те три стадии, которые намечаются в онтогенезе детских понятий. Сначала оно является индивидуальным знаком, собственным именем. Потом оно оказывается фамильным знаком, собственным именем, ассоциативно связанным с рядом конкретных предметов (*Pluralbegriff*); наконец оно становится общим абстрактным понятием. Одни дети проходят через все эти три стадии, другие останавливаются на середине. Таким образом, мы имеем экспериментально организованную картину онтогенеза понятий и получаем при этом возможность аналитического исследования функциональной роли слова на всех стадиях этого онтогенеза.

Поступило 12 октября 1929 г.

## Methods for investigating concepts

L.S. Sakharov

The article gives a detailed review and critical analysis of different concept investigation methods that were present in psychology at the end of 19th and at the beginning of 20th century. It shows that the method of definition fails to take into account the process of concept generation in children and works only with finished concepts. The search method developed by N. Ach and the psychological grounds underlying this method point out the determining role of the task itself in the concept development. N. Ach called his method "genetic", emphasizing that it makes it possible to trace how a word acquires its significative meaning. The article shows that there is a distinction of kind between the method of double stimulation and the previous methods. A word gradually acquires its meaning in child's activity. Thus the character of double stimulation constantly changes. Implementing the method of double stimulation enabled preliminary definitions of three stages of concept development in children: a word — an individual sign, a proper name; a word — a family sign, a proper name associatively connected with several certain objects; a word — a general concept.

**Keywords:** method of definition, search method, method of double stimulation, concept, word.

\* В настоящее время исследование, начатое и в значительной части проведенное Л.С. Сахаровым в Государственном институте экспериментальной психологии (Москва), закончено Л.С. Выготским, Ю.В. Котеловой и Е.И. Пашковской и пригодно к печати в форме монографии. Основные результаты этого исследования доложены Л.С. Выготским на I съезде по изучению поведения человека в Ленинграде в январе 1930 г. (секции психологии, рефлексологии и физиологии нервной системы). См.: Психоневрологические науки в СССР (материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека). М., 1930. С. 70 (Экспериментальное исследование высших процессов поведения).

## Эксперимент Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива

Е.Г. Юдина

кандидат психологических наук,  
зав. сектором психологических проблем подготовки педагогов,  
доцент кафедры возрастной психологии МГППУ

---

В статье представлен теоретико-методологический анализ методики двойной стимуляции в эксперименте Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова и концепции синкретов и комплексов, созданной Л.С. Выготским по результатам этих экспериментов. Выделены критерии различения синкретической и комплексной форм обобщения у детей дошкольного возраста (предметность и внепредметность отношений между элементами группировки). Показано, что ключевой характеристикой при различении комплексных форм мышления являются структуры групп в эксперименте Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова. Структура комплекса может быть описана с помощью трех характеристик: 1) общей конфигурации структуры, 2) характера межпредметных связей, 3) отношений между обобщенными признаками предметов и их конкретными значениями. Приведено описание всех возможных конфигураций структуры комплекса. Показано, что лишь обобщенные признаки предметов и их значения по-разному входят в структуру различных комплексов. Более того, эта характеристика выявляет вполне определенную динамику развития структурных отношений от комплекса к комплексу, причем это развитие направлено к вычленению существенного, т. е. к понятийному мышлению.

**Ключевые слова:** значение слова, двойная стимуляция, норматив классификации, понимание, функциональные эквиваленты понятий, структура комплекса.

---

Эксперимент Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова — одно из самых известных классических исследований Л.С. Выготского, предпринятых им в русле построения культурно-исторической теории. Исследование по формированию искусственных понятий было задумано Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым в конце 20-х и продолжено Ю.В. Котеловой и Е.И. Пашковской в начале 30-х гг. XX в., после смерти Л.С. Сахарова. Как известно, по результатам этого исследования Л.С. Выготским была построена теория синкретов и комплексов, представленных им как функциональные эквиваленты значений слов, которые являются промежуточными этапами развития понятий и, в частности присущи детям дошкольного возраста.

Несмотря на прошедшие с тех пор почти 80 лет, сохраняется постоянный (и, заметим, не утихающий) интерес к этим экспериментам, а их результаты остаются столь же важными, сколь и таинственными с точки зрения их интерпретации. Дело в том, что о результатах этого исследования мы можем судить лишь по их общему описанию, представленному Л.С. Выготским в виде иллюстраций к концепции синкретов и комплексов [1], а о методике формирования искусственных понятий — в основном по докладу Л.С. Сахарова, опублико-

ванному в 1930 г. в журнале «Психология», который до сих пор доступен лишь узкому кругу специалистов\*. Вместе с тем значимость результатов этих экспериментов, да и самой методики двойной стимуляции, которая лежала в их основе, оказалась столь велика для генетической психологии вообще и для психологии мышления в частности, что можно в определенном смысле говорить уже об исследовательской традиции, связанной с экспериментом Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова. Более того, методика Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова (обычно модифицированная), а также результаты их экспериментов (часто произвольно интерпретируемые) ложатся в основу диагностических методик, адресованных практическим психологам, и называются уже «тестом развития понятийного мышления Выготского — Сахарова». Не обсуждая здесь правомерность использования исследовательской методики в качестве теста, хочется тем не менее отметить несомненную актуальность оригинальных результатов этих экспериментов и очевидную обоснованность повторяющихся к ним обращений, связанных с желанием разобраться в сути дела. Не ставя перед собой задачу поставить точку в этих многократных обращениях, рискнем представить одну из попыток такого анализа.

---

\* Статья Л.С. Сахарова опубликована в этом номере журнала «Культурно-историческая психология». Пользуясь случаем, хочу искренне поблагодарить редакцию журнала за публикацию этого текста, насколько мне известно, первую после 1930 г.

### Теоретические основания изучения Л.С. Выготским развития понятий

Итак, в конце 20-х — начале 30-х гг. XX в. Л.С. Выготским и его сотрудниками было задумано и осуществлено исследование развития понятий посредством проведения экспериментов со взрослыми и детьми разного возраста. Для Л.С. Выготского объектом, в изучении которого могли быть реализованы его представления о развитии психики как развитии значения знака, было языковое мышление. В.В. Давыдов заметил по этому поводу: «Л.С. Выготский стремился найти такой *частный* объект анализа, который, с одной стороны, был бы существенно значим в деятельности людей, с другой — мог бы в наиболее развернутом виде представить вариации найденной структуры (системы «знак — значение — общение». — Е.Ю.). И он нашел такой объект — это *речевое мышление* как всесторонне развитая и постоянно действующая функция общественного человека» [4, с. 187]. Обсуждая механизмы развития мышления и речи, Л.С. Выготский приходит к выводу о том, что они имеют различные генетические корни, но в определенный момент обе линии развития пересекаются, образуя нерасчленимое единство в форме речевого мышления. История развития речевого (знакового) мышления, высшей формой которого является понятийное мышление, и стала для Л.С. Выготского предметом исследования.

В контексте решения проблемы опосредствования психики Л.С. Выготский рассматривал речь как средство овладения человеком своей деятельностью. В онтогенетическом аспекте это означает, что ребенок овладевает сначала поведением другого человека, а затем своим собственным — через усвоение культурного опыта человечества, фиксированного в языке, т. е. через включение языка в качестве средства в психическую деятельность. Однако для изучения собственно языкового мышления недостаточно было постулировать принцип интериоризации языковых средств, включения их в мыслительные процессы, необходимо было исследовать механизм такого включения, т. е. специфические закономерности развития рече-мыслительной деятельности. Для этого в соответствии с разработанным Л.С. Выготским принципом анализа психики с помощью вычленения единицы адекватной природы необходимо было найти такую единицу анализа, в которой были бы воедино слиты мыслительный и речевой компоненты. Как известно, в качестве такой единицы для Л.С. Выготского выступило значение слова как единство процессов обобщения, характеризующих мышление, и процессов обобщения, свойственных речи. Однако следует отметить, что Л.С. Выготский в своих исследованиях делал акцент на изучении скорее мышления, чем речи. При этом слово рассматривалось им как знак, а значение — как *развивающаяся структура его предметного содержания*. Коммуникативный аспект в интересующем нас исследовании, как это будет видно в дальнейшем, фактически исчерпывается построенной в эксперименте обратной связью.

Крупнейшим исследователем, который ставил в своих работах проблему развития знаковой (сигнификативной) функции, является, разумеется, Ж. Пиаже. Развитию символической функции в «недрах» дооперационального мышления Ж. Пиаже уделял большое значение. При этом под символической функцией он понимал обобщенную способность ребенка различать обозначаемое и обозначающее. В этом кратком определении Ж. Пиаже, по существу, указывает на основную особенность знаковой функции, которая приводит к «удвоению» предметного мира в глазах субъекта, когда один предмет перестает быть самим собой и начинает указывать на другой. Ж. Пиаже проводит различие знаков и символов (см., например, [5, 19, 20]) в основном по параметру общепринятости: знаки наполнены культурным значением, их форма условна по отношению к содержанию, символы представляют собой индивидуальные, личные обозначения, часто имеющие сходство с обозначаемым содержанием. Очевидно, что здесь можно зафиксировать сходство с оппозицией «значение — смысл», на которую опираются современные лингвистические исследования. Важным представляется тот пункт в развитии Ж. Пиаже его представлений о символической функции, где он определенно указывает, что первые символы ребенка являются не следствием усвоения вербального опыта, а, напротив, основой такого усвоения [21]. При этом вербальный опыт он понимает широко, как знаковый (в отличие от символического), и, следовательно, ставит проблему развития знакового опосредствования и введения извне любого обозначения, т. е., в сущности, проблему обучения. Хорошо известен ответ Ж. Пиаже на этот вопрос, как и то, что он был подвергнут теоретической и экспериментальной критике с позиций культурно-исторической психологии. Тем не менее вопрос о конкретных закономерностях знакового опосредствования, несмотря на серьезные продвижения, в частности в рамках концепции развивающего обучения (см., например, [15, 16]), до сих пор во многих отношениях остается актуальным.

Один из основных тезисов Л.С. Выготского о том, что высшие формы знакового опосредствования имеют свою историю развития, конкретизировался им следующим образом: «Объективное наблюдение показало, что между чисто натуральным слоем элементарного функционирования психических процессов и высшим слоем опосредствованных форм поведения лежит огромная область переходных психологических систем; между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного» [2, с. 67]. Описания Л.С. Выготским таких примитивных форм во многом совпадают с характеристиками интуитивного мышления по Ж. Пиаже. Так, например, он отмечает принцип субъективной зависимости формы первых знаковых образований от их содержания (символы, по Пиаже), синкретический характер структуры, объединяющей знак и объект. Однако очевидно, что указание на различные промежуточные формы развития знакового отношения не снимает вопроса о конкретных механизмах его формирования, о

тех специфических закономерностях, которые обеспечивают существование таких примитивных форм знаковых операций.

Л.С. Выготский хорошо понимал, что знаковое отношение никогда не дано в готовом виде, в каждом конкретном случае оно должно быть построено посредством установления связи знака и требуемого действия, связи, которая фиксируется в значении в виде «смыслового поля» деятельности. Вопрос о закономерностях установления такой связи, иными словами, об *осмыслении значения* и является основным при исследовании развития знакового опосредствования. Этот вопрос оказался основным и в исследовании формирования понятий Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова.

Так же как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже выделяет тип рассуждения, который он обозначает как синкретизм [18]. Синкретизм, по Пиаже, является выражением интуитивного мышления, которое характерно для детей 4–5 лет; строится синкретизм на основе недифференцированных схем, где все может быть связано со всем на основании неясного субъективного объединения, в основе которого лежит смешение субъекта и объекта. Легко заметить, что для описания синкретического принципа обобщения ключевыми являются термины «неясный», «субъективный». Для экспериментального исследования важно иметь конкретные критерии, на основании которых можно интерпретировать то или иное основание для обобщения как «субъективное», связывающее «всё со всем». Безусловно, возникает вопрос о таких критериях.

Анализируя закономерности допонятийного мышления при группировке предметов, Ж. Пиаже лишь косвенно касается возможного предметного содержания умственных действий ребенка. При этом упор делается на особенностях операций ребенка, без учета конкретной специфики объекта действия, стратегии анализа его свойств, пусть даже осуществляющейся на основе определенных операций. На эту тенденцию в работах Ж. Пиаже подменяя конструктивно-содержательный анализ операциональным указывает В.В. Рубцов: «Нельзя, однако, согласиться с тем, что открываемые в объектах свойства есть свойства самих действий и их координации. ... Далеко не всякая координация этих действий может дать результат, рассматриваемый Пиаже как фундаментальное свойство операции» и далее: «...в оценке роли этих операций в познании соответствующих свойств важно определить, каким путем человек раскрывает искомое содержание. Недооценка этого обстоятельства приводит к подмене предметного компонента действия операциональным компонентом» [7, с. 95]. Эти соображения подтверждаются, в частности, исследованиями в русле концепции поэтапного формирования умственных действий, где выяснилось фундаментальное значение предметного содержания действия, параметров анализа объекта действия (т. е. системы свойств предмета и отношений между ними, на которую ориентируется ребенок в процессе выполнения действия) для самого процесса координации действий [3, 9 и др.]. Таким образом, исследовательская

стратегия Л. С. Выготского, направленная на анализ предметного содержания детского обобщения, безусловно, должна была обеспечить вскрытие механизма умственных действий ребенка.

Сам факт прижизненного пересечения линий развития мышления и речи, происходящего у ребенка в возрасте около 2 лет, не был новым в психологии детского мышления. Он был отмечен, в частности, В. Штерном, который назвал его величайшим открытием в жизни ребенка, открытием, что «каждому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т. е. всякая *вещь имеет свое имя*» [цит. по: 1, с. 81–82]. Однако Л.С. Выготский категорически не соглашался с такой интерпретацией возникновения языкового мышления. Критикуя В. Штерна за интеллектуализм и антигенетическую позицию в рассмотрении этого вопроса, он пишет: «Развитие употребления знака и переход к знаковым операциям (сигнификативным функциям) никогда... не являются простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка. ...Напротив, оно является сложнейшим генетическим процессом, имеющим свою “естественную историю знаков”, т. е. естественные корни и переходные формы в более примитивных пластах поведения» [1]. Таким образом, Л.С. Выготскому важно было показать, что знаковые операции проходят определенный путь развития (причем основной акцент он делает, как мы видим, на функциональном аспекте, т. е. на особенностях употребления знака по мере развития сигнификативной функции). Однако в логике генетической психологии, которую строил Л.С. Выготский, необходимо было экспериментально проследить изменение функциональной роли знака по мере овладения его значением, причем сделать это на материале вербального мышления, т. е. на примере развития значения слова.

При исследовании вербального мышления в качестве объекта традиционно выступало понятие. Содержание этого термина достаточно многозначно — в зависимости от того, в какой области знания оно является предметом исследования. Тем не менее наиболее общими в различных определениях термина «понятие» оказываются следующие моменты: понятие представляет собой обобщенную форму отражения реальности, оно является результатом умственных действий высшего типа (обычно следует перечисление: абстракция, идеализация, обобщение, сравнение, определение), содержание понятий связано с отражением родо-видовых отношений, понятия фиксируются и выражаются в языковой форме [10]. Таким образом, понятно, что в рамках решения проблемы опосредствования высших психических функций, имея в виду развитие знаковой функции в мышлении, Л.С. Выготский вполне последовательно отождествил понятие со значением слова.

Анализируя методы исследования понятий, Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров выделяют две группы методов: 1) методы определения во всех модификациях; 2) методы, названные Л.С. Выготским методами

исследования абстракции. Основным методическим приемом в первой группе методов является словесное определение содержания понятия. Сюда же относится, например, метод исследования глубины понятий [17]. В качестве основного недостатка этих методов Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров отмечают абсолютизацию словесной формы понятий, когда содержание понятия выражается лишь в других словах, благодаря чему игнорируется предметное, или, как пишет Л.С. Выготский, чувственное, содержание понятия. Кроме того, эти методы не дают возможности исследовать процесс образования понятий, поскольку имеют дело с продуктом, а не с процессом как таковым. Иными словами, этот метод представляет собой метод «срезов». Что касается второй группы методов, то они строятся на вычленинии общего признака в совокупности предметов и обобщении этого признака. Недостатком этих методов, по мнению Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова, является, напротив, недооценка роли слова в процессе образования понятия, для Л.С. Выготского — недооценка роли *знака*, который, по его представлениям, играет определяющую роль в формировании языкового мышления.

Итак, в обоих случаях нарушается целостное течение процесса образования понятия, в котором должны быть представлены как знак, так и предметное содержание понятия (или значения, по Л.С. Выготскому). Необходимо было создать методику, позволяющую экспериментально проследить процесс формирования понятия, фактически процесс наполнения знака значением, а значит, изменение использования знака по мере развития знаковой функции.

### Экспериментальные и методологические предпосылки метода двойной стимуляции в исследовании понятий

Как известно, в качестве основы для своей методики исследования развития понятий Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров использовали методику формирования искусственного понятия Н. Аха, примененную им в своих исследованиях начала 20-х гг.

Анализируя особенности процесса абстрагирования (которое он полагал в принципе тождественным сущности процесса образования понятий), Н. Ах выделяет два возможных способа его протекания. Во-первых, берущий начало в традиции, заложенной Платоном и Аристотелем способ, в котором абстрагирование идет от общего к частному, отсекая все лишнее. Н. Ах называет такой процесс психологическим абстрагированием. Очевидно, что в основе такого абстрагирования лежит логическая дедукция. Во-вторых, индивидуальное абстрагирование, в процессе которого субъект подбирает объекты в соответствии с заранее выбранным признаком. Опять-таки понятно, что «индивидуальное» абстрагирование, по

Н. Аху, строится по законам логической индукции. Заметим здесь, что Л.С. Сахаров и в методе определений также выделяет два пути его применения: индуктивный и дедуктивный.

Н. Ах ставит перед собой задачу разработки метода, который мог бы демонстрировать закономерности процесса образования понятий. Л.С. Сахаров приводит методику Эвелинга, который впервые при изучении содержания переживаний в процессе мышления методом интроспекции использовал не слова естественного языка, а созданные в эксперименте искусственные слова [8]. Этот экспериментальный прием с введением как предметов, так и искусственных, поначалу бессмысленных, слов представлял собой ту инновацию, которая получила свое развитие в методике Н. Аха.

Н. Ах представлял процесс образования понятий как процесс приобретения словом значения; в этом, как мы видим, взгляды Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова совпадали с его взглядами. Позиция Н. Аха базировалась на следующих положениях: 1) нельзя исследовать уже сложившиеся понятия, необходимо изучать процесс образования новых понятий; 2) необходимо развернуть процесс образования понятия, следовательно, нужно, чтобы в нем сочетались признаки, которые не сочетаются ни в одном естественном слове языка; 3) поскольку образование понятий — это наделение слова значением, то необходимо применить искусственные бессмысленные слова, которые по ходу эксперимента обретут для испытуемого смысл; 4) следует учитывать функциональный момент в образовании понятий, т. е. мотивационный аспект этого процесса, а значит, нужно поставить испытуемого перед задачей, решить которую можно, только вырабатывая экспериментальные понятия\*.

Таким образом, в экспериментах Н. Аха был смоделирован процесс приобретения словом значения, причем очень важную роль играл функциональный момент, когда для решения задачи необходимо было соотнести слова с определенными признаками предметов. При этом период тренировки организован таким образом, что создаются все предпосылки для данного соотнесения, поскольку объекты, обозначенные разными словами, на этом этапе различаются лишь значимыми признаками. Кроме того, на втором сеансе ребенку уже известна и цель этого этапа, и если его постигла неудача во время первого сеанса, то теперь у него есть возможность попытаться отыскать средства для решения задач. Функциональный аспект формирования понятий, другими словами, реальная связь действий испытуемого с конкретной задачей, был весьма существенен для Н. Аха, поскольку представлял собой экспериментальную проверку его теоретических представлений о действии «детерминирующих тенденций», исходящих из интерпретации цели, т. е. из задачи.

Анализируя результаты этого исследования, Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров приходят к выводу,

\* Суть методики Н. Аха, а также описание методики Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова изложены в статье Л.С. Сахарова (см. настоящий номер журнала «Культурно-историческая психология»).

что метод образования искусственных понятий Н. Аха, наряду с несомненными преимуществами по сравнению с традиционными методами исследования понятий, обладает существенными недостатками. Н. Ах предусмотрел все условия, при которых формируется понятие, условия, относящиеся как к предметному содержанию, так и собственно к знакам, однако сам механизм генезиса понятия не был вскрыт. Методика Н. Аха была функциональной, понятия реально образовывались, но основной вопрос, интересовавший Л.С. Выготского, т. е. вопрос о различных способах использования знака по мере развития сигнификативной функции, не получил разрешения. Иначе говоря, Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова интересовали не столько закономерности, связанные с представлением о цели, с принятием задачи, сколько развитие средств понятийного мышления, или, как писал Л.С. Сахаров, «своеобразное функциональное значение словесных знаков, которые в данном случае организуют реакции испытуемого, направленные на предметные стимулы как на материал» [8].

Хотя Л.С. Сахаров, как и Л.С. Выготский, акцентирует здесь функциональный аспект значения как средства мышления, реально изучение функционирования мыслилось ими как изучение структуры таких средств, т. е. внутренней структуры значений. Для Л.С. Выготского же, как мы заметили выше, это было равнозначно структуре предметного содержания (предметной отнесенности) знака. В свою очередь, изучение такой структуры требует исследования принципов объединения ребенком предметов, их группировки, причем каждая конкретная группировка должна соответствовать определенной знаковой форме. Кроме того, необходимо было построить эксперимент таким образом, чтобы процесс развития предметного содержания знака, который должен происходить по мере обретения знаком функции средства решения задачи, стал наблюдаемым. Методика Н. Аха не дает такой возможности; более того, хотя его эксперименты показывают, что предметная отнесенность знака по мере образования понятия изменяется, из них никак не следует, что эти изменения обусловлены *структурой* группы предметов, подбираемой ребенком к бессмысленному слову, и что вообще эта группа имеет устойчивую, закономерную структуру.

В то же время Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров считали это положение настолько принципиальным, что именно изменения в структурах таких групп послужили в их экспериментах показателем развития значения, а сами эти структуры являлись основанием для содержательного описания этапов такого развития. В отличие от Н. Аха, Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров должны были смоделировать процесс образования понятия в контексте процедуры *классификации*, протекающей, однако, в совершенно особых условиях, в частности в том, что касается способов задания критерия классификации.

Современные исследователи классификационного поведения пользуются различными типологиями классификации. Некоторые из них при интерпрета-

ции ответов испытуемых учитывают как способы классификации, которыми они пользуются, так и те основания классификации, которые изначально заложены в экспериментальный материал. Как раз такой подход осуществляется, например, Р.М. Фрумкиной и ее сотрудниками. В зависимости от того, присутствуют ли в экспериментальном материале и в условиях эксперимента определенные основания, связанные с установками, ожиданиями экспериментатора, они выделяют два типа классификаций, или две стратегии исследования классификационного поведения — нормативную и свободную классификации [12, 13, 14 и др.]. Вот что пишет Р.М. Фрумкина относительно нормативных классификаций: «Задача испытуемого в подобных классификационных экспериментах состоит в том, чтобы имитировать мышление экспериментатора, воспроизведя ту классификацию, которую экспериментатор “заложил” в материал» [13, с. 94].

Таким образом, в нормативных классификациях ставится проблема понимания между экспериментатором и испытуемым, а следовательно, приобретают особое значение способ раскрытия норматива и сам этот норматив. Если человеку (как это обычно делается в экспериментах, проводящихся с экспертными целями) предлагают нормативную классификацию, в нее закладывают норматив, значимый с точки зрения той деятельности, которая подвергается экспертизе. В этом случае неспособность испытуемого вычленив данный норматив свидетельствует об отрицательных характеристиках испытуемого для данной конкретной деятельности. Очень часто здесь особую роль играет просто *знание* испытуемым этого норматива, а также способность соотнести это знание с целями эксперимента. Недаром испытуемые часто говорят: «Я знаю, чего вы от меня хотите», демонстрируя понимание целей экспериментатора.

С этой точки зрения классификация в эксперименте Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова, бесспорно, должна быть оценена как нормативная, поскольку в конце эксперимента испытуемый должен прийти к вполне конкретному представлению о том, что данным словом называются строго определенные фигуры с данными свойствами. Однако тот норматив, который в нее заложен, испытуемому не только неизвестен, но единственным способом для его раскрытия является констатация его ошибок при одновременном увеличении числа конкретных предметов, обладающих в числе прочих признаков и значимыми. Всё это дает основания считать классификацию в эксперименте Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова *нормативной классификацией со скрытым нормативом*.

Наряду с экспериментами Н. Аха интерес с точки зрения выяснения методологических и теоретических оснований методики Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова представляют исследования Д.Н. Узнадзе [11]. Д.Н. Узнадзе также понимал процесс образования понятий как наделение слова значением и, следовательно, полагал необходимым исследовать промежуточные формы мышления на пути формирования понятий, «которые должны считаться не понятиями,

а всего лишь их функциональными эквивалентами» [11, с. 77].

Цель исследования Д.Н. Узнадзе заключалась в разбиении множества предметов на определенные группы, каждая из которых называлась определенным комплексом звуков. При этом считалось необходимым сохранить функциональный момент, о котором говорил Н. Ах, т. е. названия групп предметов должны были служить средством общения испытуемого с экспериментатором. Эксперименты были организованы таким образом, что включали в себя несколько процедур: классификацию, называние, решение задач на содержание понятий и их определение. В экспериментальный материал для классификации входили как геометрические фигуры, так и предметы бытового назначения. Предметы отличались друг от друга цветом, формой, величиной и количеством цветов, представленных в одном предмете. Испытуемые при классификации должны были разбить все множество предметов на четыре группы таким образом, чтобы каждая группа включала сходные предметы. Испытуемыми были дети в возрасте от 2 до 7 лет. Инструкция на классификацию давалась в различных вариантах, в зависимости от реакции испытуемого — от «глухой», приведенной выше, до прямого задания критерия. Материал был организован так, что образовать из него четыре группы можно было лишь по пересечению двух признаков из четырех, благодаря чему создавалась возможность исследовать способность детей к мультипликативной классификации. Введение бытовых предметов позволяло исследовать степень обобщения принципа классификации. Выводы по этой части исследования делались на основании анализа поведения детей во время группирования (в основном по реакции на тот или иной тип инструкции), а также обоснования ими своих группировок. Сами группировки, их структура не анализировались.

Присвоение группам имени проводилось после классификации методом прямого называния: либо самостоятельно, присваивая им любой комплекс звуков, либо по списку таких комплексов, который имелся у экспериментатора. Характерно, что подавляющее большинство испытуемых не могли сделать этого сами. Дальнейшие задачи на содержание понятия формулировались следующим образом: «Дай мне одну “эдези”» или «Как называется эта фигура?» (причем группы в этот момент были разрушены, материал перемешан). Результаты эксперимента показывают, что метод прямого называния не приводит к формированию понятия, т. е. предметное содержание той или иной группы не становится значением бессмысленного слова. Выяснилось также, что определение понятий представляет собой особую проблему даже для тех детей, которые решают задачи правильно. В экспериментах Д.Н. Узнадзе не было получено ни одного четкого определения понятия. В основном дети описывали один признак из двух, составляющих содержание понятия, или, более того, вообще не могли соотносить в определении предметное содержание со словом.

Таким образом, эксперименты Д.Н. Узнадзе показали, что дети дошкольного возраста пользуются словом иначе, чем это делают взрослые со сформированным понятийным мышлением (Д.Н. Узнадзе называет их «интеллигентные взрослые»). В частности, сам Д.Н. Узнадзе по этому поводу пишет: «Две последние формы дефиниции открывают нам, что представляют собой “понятия” наших испытуемых. Ясно, что при выполнении задания они с самого начала пользуются целостными образами представления. Слово для них обозначает этот цельный образ представления, центрированного тем или иным частичным содержанием» [11, с. 128]. Это замечание кажется нам весьма интересным, однако основанным по большей части на интуиции экспериментатора, поскольку две формы дефиниции, на которые ссылается Д.Н. Узнадзе, представляют собой просто презентацию одного из двух признаков содержания понятия. При этом остается неизвестным, лежит ли в основе такой дефиниции целостный образ предмета или ребенок просто не может удержать одновременно больше одного признака, как, например, полагал Ж. Пиаже: «Если Эй забывает два признака из трех, то это, возможно, потому, что он пытается рассуждать, и потому, что труднее думать о трех вещах одновременно, чем о двух или только одной» [6, с. 230]. Кроме того, специфику понятий Д.Н. Узнадзе выводит здесь из специфики определений, в то время как и Н. Ах, и Л.С. Выготский, и Л.С. Сахаров полагали, что сущность понятия нельзя вскрыть методом определения, хотя, разумеется, дефиниция отражает в том числе и специфику понятия.

В экспериментах Д.Н. Узнадзе надделение слова значением исследуется с помощью прямого называния и лишь затем обрабатывается в контексте общения экспериментатора с испытуемым. Таким образом, два ряда стимулов — предметный и знаковый — вводятся порознь, последовательно, причем механизм их последующего «увязывания» остается не выясненным, а именно этот процесс Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров считали образованием понятия. В отличие от Н. Аха, Д.Н. Узнадзе включил в эксперимент процедуру классификации и этим обеспечил предметные группировки, но обеспечил их заранее, до связи со знаком. Далее, хотя Д.Н. Узнадзе показал наличие «функциональных эквивалентов» понятия у детей дошкольного возраста, сущность этих средств мышления не была вскрыта. Итак, прямые методы, которыми воспользовался Д.Н. Узнадзе, т. е. прямое определение, прямое называние, классификация с заданным нормативом, дали возможность лишь зафиксировать тот факт, что понятийное мышление, формируясь, проходит ряд стадий, на которых оно существенно отличается от своих совершенных форм.

#### **Концепция синкретов и комплексов: логико-психологический анализ**

Основным принципом методики формирования искусственных понятий Л.С. Выготского — Л.С. Са-

харова, в отличие от методики Н. Аха, было то, что с самого начала даются задача и предметный ряд, в то время как знаковый ряд разворачивается постепенно. Цель была дана изначально и оставалась неизменной, а средства (значение слов) раскрывались постепенно, что позволяло изучить процесс присвоения этих средств испытуемыми. По мысли авторов, суть методики двойной стимуляции заключается в том, что значение слова постепенно раскрывается перед испытуемым и по мере этого должно образовываться понятие. Весь процесс образования понятия становится наблюдаемым, поскольку мы имеем возможность фиксировать принцип объединения предметов в группу посредством анализа структуры самой группы и объяснения испытуемых. Кроме того, по условиям эксперимента предметная группировка сразу выступает как значение слова, поэтому любое изменение в принципе группирования должно рассматриваться как развитие значения знака, иначе говоря, как развитие понятия. Среди собственно методических приемов Л.С. Сахаров особо выделяет несимметричность набора фигур, которая проявляется как в отсутствии всех возможных комбинаций признаков, так и в порядке расстановки фигур. По мнению Л.С. Сахарова, несимметричность моделирует естественные процессы образования понятий.

Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым было задумано фронтальное исследование развития понятий с помощью этой методики у испытуемых различного возраста, начиная с дошкольников и кончая взрослыми людьми. Помимо установления общих закономерностей развития понятий такое исследование должно было выяснить возрастные особенности понятийного мышления, т. е. выявить те основные формы понятий, которые характерны для детей разного возраста. Наиболее интересные в этом смысле результаты были получены в исследовании по формированию искусственных понятий у детей дошкольного возраста, проведенном по данной методике. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» обобщает эти результаты в виде содержательных характеристик форм понятийного обобщения.

Итак, Л.С. Выготским и его сотрудниками в процессе развития понятий было выделено три основные ступени, каждая из которых складывается из нескольких фаз. Рассмотрим только первую из них.

**Первая ступень** была названа ступенью синкретов, на которой значение слова представляет собой «неоформленное, неупорядоченное множество, выделение кучи каких-либо предметов» [1, с. 136]. Атрибутивным свойством синкретов, согласно Л.С. Выготскому, является обобщение ряда предметов на основании *субъективно приписываемых этим предметам качеств*, на основании своего впечатления, субъективного отношения к предметам. При этом вопрос об объективной основе такой субъективности остается в достаточной степени открытым. Эта ступень распадается на три этапа.

**Первый** — так называемый этап проб и ошибок, когда объединение происходит с помощью отдельных проб, наугад. Этот этап характеризуется

Л.С. Выготским весьма сжато; судя по всему, ключевым здесь является именно термин «наугад», который подразумевает высокую степень случайности в выборе ребенком предметов, а следовательно, в образовании значения слова.

**Второй этап** характеризуется тем, что в качестве основания для группировки предметов ребенок выбирает пространственно-временные отношения между предметами, случайно возникшие в процессе эксперимента. Таким образом, можно сказать, что этот вид синкретов имеет определенную объективную привязку, однако те качества, на которые ориентируется ребенок, носят не только несущественный и случайный, но и предельно неустойчивый характер. Фактически эти качества не являются предметными, и в этом смысле они произвольны (субъективны).

**Третий этап** — ребенок объединяет предметы на том основании, что каждый из них является представителем одной из синкретических групп, собранных ребенком прежде. В результате образуется такая же «куча» объективно не связанных между собой предметов, однако относительная усложненность этого этапа состоит в том, что ребенок подверг вторичной обработке тот же синкретический принцип, и, хотя суть этого двойного синкретизма по-прежнему заключается в субъективности, в нем как бы просматривается некая своеобразная упорядоченность. Субъективность как будто несколько более объективирована в том смысле, что принцип объединения имеет больше отношения к самим предметам, чем раньше. Этот этап является переходным к следующей ступени образования понятий, названной ступенью комплексов.

Л.С. Выготский характеризует комплексы как такой способ объединения конкретных предметов, который основывается на выделении не субъективных, но действительно существующих, *объективных признаков предметов*. Комплексы, как и синкреты, являются функциональными эквивалентами понятий, однако, как уже ясно, представляют собой следующий этап на пути к вычленению существенного, т. е. на пути к понятийному способу обобщения реальности. Л.С. Выготский выделяет две черты, которые отличают комплексы от синкретов, а именно их *связность* и *объективность*. Под связностью, как нам представляется, понимается та самая структурированность группировок, которая, по мысли Л.С. Выготского, лежит в основе развития значения слова и появляется в комплексном мышлении. Различные структуры групп предметов, как мы увидим дальше, положены Л.С. Выготским в основу типологии комплексов. Что же касается характеристики объективности, то она задается Л.С. Выготским посредством термина «фактический» — фактическая принадлежность, фактическая связь, фактическое родство — в противоположность «логическому». Именно на этой оппозиции базируется различие между комплексами и собственно понятиями: в основу образования комплекса, в отличие от понятия, кладется любой признак, присущий предмету, связанный с любым другим признаком друго-

го предмета. «Любая связь может привести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии, и в этом заключается самая характерная особенность построения комплекса. В то время как в основе понятия лежат связи единого типа, логически тождественные между собой, в основе комплекса лежат самые разнообразные фактические связи, часто не имеющие друг с другом ничего общего. В понятии предметы обобщены по одному признаку, в комплексе — по различным фактическим основаниям. Поэтому в понятии отражается существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе — фактическая, случайная, конкретная» [1, с. 141].

Таким образом, задается отличие между комплексами и понятиями, однако что касается различия по степени объективности между комплексами и синкретами, то характеристика «фактичности» представляется нам достаточно неопределенной. Как мы уже видели и как подчеркивает Л.С. Выготский, отношения, лежащие в основе синкретов, также являются фактическими, т. е. реально существующими, как, например, пространственно-временные отношения между предметами. Другое дело, что они являются случайными и не принадлежат самим предметам как таковым. Видимо, различия между синкретами и комплексами по параметру объективности имеет смысл интерпретировать как различия по предметности отношений, лежащих в основе объединения. При этом понятно, что предметными будут отношения между устойчивыми признаками предмета, даже если эти признаки вычленены не по логическим, а по фактическим основаниям. Итак, для комплекса образцом, основанием для объединения являются сами предметы, а для синкрета — внепредметные отношения. Если же группа предметов не структурирована и основывается на внепредметных отношениях, она соответствует синкретическому принципу обобщения.

Л.С. Выготский выделил пять типов комплексов. Первый тип — ассоциативный комплекс. Структура этого комплекса заключается в том, что он имеет ядро в виде любого предмета, затем к этому ядру подбираются другие предметы, имеющие ассоциативную связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в ядерном предмете. Например, одни предметы подбираются на том основании, что имеют такой же цвет, другие — форму, третьи — размер и т. д. Однако отношением тождества дело не исчерпывается. Л.С. Выготский подчеркивает, что *любая* ассоциативная связь между ядром комплекса и его элементом может послужить основанием для объединения предметов в ассоциативный комплекс: «В основе этого множества может лежать не только прямое тождество признаков, но и их сходство или контраст, их ассоциативная связь по смежности и т. д., однако всегда и непременно конкретная связь» [1, с. 142]. Очевидно, что, кроме связи с ядром комплекса, его элементы между собой ничем не связаны. Л.С. Выготский отмечает большую пестроту ассоциативного комплекса, а соответственно, и значения на этой стадии развития слова, которое представляет собой фамильное имя.

Второй тип комплекса — комплекс-коллекция. Название этого типа комплекса определяется тем, что принцип, лежащий в его основе, сходен с принципом составления коллекции. Подбор предметов в комплексе-коллекции осуществляется в соответствии с принципом взаимного дополнения по тому или иному параметру, например по цвету, форме, величине и т. д. Этот параметр (обобщенный признак) кладется в основу коллекции, после чего идет отбор предметов, отличающихся от образца по этому признаку. В результате группа предметов представляет собой набор основных цветов или форм и т. д. Отличие этого типа комплекса от ассоциативного, как его определяет Л.С. Выготский, заключается в том, что в коллекцию не попадут дважды предметы, обладающие одним значением признака. Здесь четко выдерживается принцип ассоциации по контрасту (но, как уже говорилось, лишь по определенному параметру). Правда, Л.С. Выготский отмечает, что комплекс-коллекция чаще всего встречается не в чистом виде, а в соединении с ассоциативным комплексом. Ассоциативный принцип реализуется здесь не в подборе предметов, а в подмене одного основания коллекции другим, т. е. в соскальзывании с одного обобщенного признака на другой. В результате получается коллекция предметов, составленная по различным основаниям: часть предметов подобрана по одному принципу (например, по цвету), затем происходит замена этого принципа на другой (например, на форму), и отбор ведется уже по этому, последнему, признаку и т. д. Эту форму комплексного мышления Л.С. Выготский отождествляет с ситуативно-функциональным принципом классификации, который, как показывают многочисленные исследования, действительно очень часто используется детьми и (в определенных случаях) взрослыми. В основе такого отождествления лежит интерпретация Л.С. Выготским ситуативно и функционально дополняющих друг друга предметов как коллекций. Таким образом, именно ситуативное и функциональное обобщения формируют на этом этапе развития понятийного мышления значения слов.

Следующий тип — цепной комплекс. Этот тип комплексного мышления характеризуется тем, что функция образца и принцип отбора предметов сдвигаются от предмета к предмету как бы по цепочке, которой оказываются связанными как различные параметры (цвет, форма, величина и т. д.), так и их конкретные значения (зеленый, синий, квадрат, треугольник и т. д.). В экспериментальных условиях это проявляется таким образом: сначала к образцу подбирается предмет по какому-либо ассоциативному отношению, затем уже этот подобранный предмет (или один из группы таких предметов) становится образцом, следующий предмет подбирается по *другой* ассоциативной связи и к другому признаку этого *нового* образца. Вот как Л.С. Выготский иллюстрирует принцип образования цепного комплекса: «Например, ребенок к образцу — желтому треугольнику — подбирает несколько фигур с углами, а затем, если последняя из подобранных фигур окажется синего цвета, ребенок подбирает к ней другие фигуры сине-

го цвета, например полуокружности, круги. Этого снова оказывается достаточным для того, чтобы подойти к новому признаку и подобрать дальше предметы уже по признаку округлой формы. В процессе образования комплекса совершается переход от одного признака к другому» [1, с. 144]. Однако уже из этого примера ясно, что переход совершается не только от признака к признаку, что может произойти и на основании рассмотрения одного предмета, но и от предмета к предмету. В сущности, именно в этом заключается основное отличие цепного комплекса от ассоциативного. Цепной комплекс не имеет центра, каждое его звено равноправно в этом отношении и связано с последующим и предыдущим. Кроме того, Л.С. Выготский подчеркивает, что характер связи в этих случаях может быть совершенно различным, собственно, как и в ассоциативном комплексе.

Таким образом, мы имеем три параметра, по которым изменяется значение слова: 1) *тип ассоциативной связи* (сходство, контраст, смежность и т. д.); 2) *признаки* (цвет, форма и т. д.) и их конкретные значения (красный, синий, квадрат, круг и т. д.); 3) *объектная отнесенность образца* — характеристика, которая конституирует структуру класса. Л.С. Выготский считал цепной комплекс самым чистым видом комплексного мышления именно потому, что здесь отсутствует ядро, центр, благодаря чему становится более очевидным равноправие всех признаков предметов в комплексном мышлении.

Четвертый тип комплекса — *диффузный* — представляет собой следующую фазу в развитии комплексного мышления. Главная особенность этого типа объединения заключается в том, что в его основу кладется диффузный, размытый признак. Анализируя описания и примеры, приведенные Л.С. Выготским для этого вида комплексного мышления, мы приходим к выводу, что под диффузным признаком понимается некий единый обобщенный признак, например форма, или цвет, или величина, но имеющий размытое значение. Это проявляется в том, что конкретные значения какого-либо признака, например основные формы, представленные в материале, переходят друг в друга, будучи связанными все теми же ассоциативными связями: ребенок подбирает к образцу — треугольнику — сначала другие треугольники, затем трапеции, шестиугольники, квадраты, полуокружности, круги. Далее Л.С. Выготский указывает: «Так же как здесь разливается и становится неопределенной форма, взятая в качестве основного признака, так же иногда сливаются цвета, когда в основу комплекса кладется диффузный признак цвета. Ребенок подбирает вслед за желтыми предметами зеленые, к зеленым — синие, к синим — черные» [1, с. 146].

Если в примере с формой можно усмотреть предметные связи для взаимопереходов различных значений признака (по сути, эти связи базируются на фактическом сходстве соседствующих форм), то в том, что касается цвета, основания переходов значительно более произвольны. Касаясь даже чисто физических характеристик, мы можем сказать, что

зеленый цвет похож на желтый ничуть не больше, чем красный, не говоря уже о том, что, как показывают многочисленные исследования, восприятие цвета определяется не только и не столько физическими характеристиками, сколько множеством других факторов. Строго говоря, то же самое относится и к форме. Все это приводит нас к предположению, что в основе описанного Л.С. Выготским диффузного комплекса могут лежать не только отношения сходства, но и любые ассоциативные связи, так же как и в других видах комплексов. Кроме того, мы видим, что функция образца также перемещается с предмета на предмет, поскольку каждый последующий предмет, по описанию Л.С. Выготского, подбирается к предыдущему, а не к изначальному образцу. Отличие диффузного комплекса от цепного заключается только в том, что, судя по всему, значение слова здесь изменяется не по признакам, а внутри одного признака, положенного в основу объединения. Структура же класса остается прежней, т. е. *цепочкообразной*.

Наконец, последний тип комплекса, особая фаза в процессе развития значения слова — *псевдопонятие*. Л.С. Выготский характеризует псевдопонятие как переходную форму от комплексного мышления к понятийному, поскольку по внешнему виду оно напоминает понятие, но внутренний механизм обобщения базируется на выделении фактических, а не логических отношений между предметами. Таким образом, в соответствии с основным критерием Л.С. Выготского по различению комплексов и понятий, псевдопонятие представляет собой комплекс. В основу образования псевдопонятия кладется единый признак, например форма, с единым значением, например выбираются все треугольники, но этот признак и это значение не вычлениваются в качестве идеи, абстракции. Анализируя роль псевдопонятий в развитии значения слова и в реальной жизни ребенка, Л.С. Выготский отмечает, что именно с помощью псевдопонятий осуществляется речевое взаимопонимание между партнерами по коммуникации (в частности, между ребенком и взрослым) в тех случаях, когда один из них находится на стадии комплексного мышления, а второй мыслит понятиями.

Комплексное мышление, как отмечает Л.С. Выготский, характерно для детей определенного возраста, для представителей традиционных культур, при шизофрении оно обнаруживается и у взрослых. В качестве основной особенности мышления в комплексах Л.С. Выготский указывает *совпадение в предметной отнесенности комплексов и понятий при различии значений*. Заметим, что эта характеристика относится не только к псевдопонятиям, но и ко всем видам комплексов: «Подытоживая главнейший результат наших исследований, мы говорили, что ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый (те же предметы), благодаря чему возможно понимание между ними, но мыслит то же самое содержание *иначе, иным способом*, с помощью иных интеллектуальных операций» [там же, с. 163] (курсив мой. — Е.Ю.).

Итак, мы имеем возможность еще раз отметить, что в эксперименте Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова совпадение в предметной отнесенности и несовпадение в значении знака можно интерпретировать только как несовпадение в *структуре* группировок при одинаковом объектном составе. Следовательно, из всех структурных характеристик на первый план здесь выступает характеристика *связей, отношений* между предметами. Именно эту характеристику Л.С. Выготский описывает в терминах «иначе», «иным способом», употребляя их применительно к обобщению предметов, их группировке, и именно содержательное описание *межпредметных связей* он кладет в основу типологии синкретов и комплексов.

Излагая эту типологию, мы попытались при первичном анализе вычленив основные параметры такого содержательного описания. Для комплексов это были: 1) *общая конфигурация структуры*; 2) *характер межпредметных связей*; 3) *отношения между обобщенными признаками предметов и их конкретными значениями*. На наш взгляд, каждый вид комплекса описывается посредством этих характеристик, ими же задаются отличия одного комплекса от другого. Остановимся на этом подробнее. Рассмотрим с этой точки зрения все основные виды комплексного мышления, включая пока псевдопонятия как переходную форму.

*Общую конфигурацию структуры*, как мы уже упоминали, задает *объектная отнесенность образца*. Здесь мы имеем три варианта конфигурации структуры: 1) *ядерную*, с одним предметом в качестве образца; 2) *цепочкообразную*, где функция образца все время переходит от предмета к предмету; 3) *аморфную*, где образец никогда не закреплен за определенным предметом, или, другими словами, все входящие в объединение предметы являются образцами одновременно (см. рисунок). Нетрудно видеть, что ядерную структуру имеет ассоциативный комплекс, цепочкообразную — диффузный и цепной, а аморфную — комплекс-коллекция.

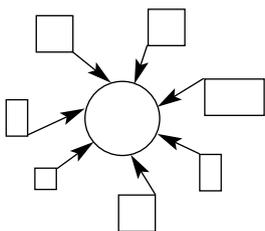
Вторая характеристика — *характер межпредметных связей* — является глобальной, общей для комплексного мышления. Эти связи — ассоциативные. Заметим, что для всех типов комплексов, кроме коллекции, свойственны *все виды ассоциативной связи*: по тождеству, по сходству, по контрасту, по смежност-

ти. В комплексе-коллекции действует принцип ассоциации по контрасту, однако с учетом того, что коллекция практически не встречается в чистом виде, а обычно сочетается с ассоциативным комплексом, мы также имеем здесь все возможные виды ассоциаций.

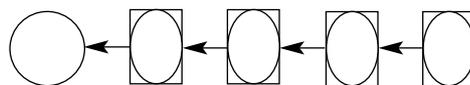
Наконец, третья, последняя, характеристика — *признаки и их конкретные значения*. В *ассоциативном* комплексе изменяется как то, так и другое, причем меняется совершенно хаотично, в этом смысле обобщенные признаки и их значения равноправны, постулируется лишь наличие любой их связи с образцом. При образовании *комплекса-коллекции* также меняются и обобщенные признаки, и конкретные значения, однако признак какое-то время должен выдерживаться в качестве основания коллекции. В *цепном* комплексе меняются только обобщенные признаки, а в *диффузном* — только конкретные значения параметров предметов.

Мы видим, что именно последняя характеристика структуры, связанная с признаками предметов, действительно является существенной для содержательного описания структурных связей, на основании которого можно проводить реальные различия между типами комплексного мышления. Общая конфигурация структуры комплекса важна для выявления закономерностей объединения предметов лишь постольку, поскольку она указывает на те предметные основания, связи признаков, которые содержатся в образце. Здесь можно вновь вспомнить, что комплексное мышление базируется на предметных отношениях, а образец является их носителем. Характер связей между предметами имеет значение лишь как глобальная характеристика комплексного мышления и, поскольку он одинаков для всех видов комплексов, не может служить основанием для их различения. И только обобщенные признаки предметов и их значения по-разному входят в структуру различных комплексов. Более того, мы видим здесь и вполне определенную динамику развития структурных отношений от комплекса к комплексу, причем это *развитие направлено к вычленению существенного*, т. е. к понятийному мышлению. Эта динамика и это направление предстали перед нами в столь явном виде лишь после того, как мы рассмотрели структуру комплексов с точки зрения связи общих признаков и их значений.

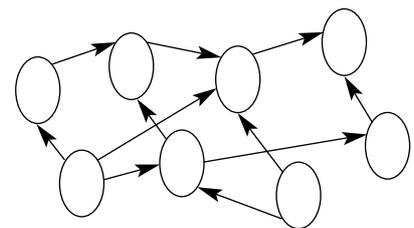
### Конфигурация структуры комплексов по Л.С. Выготскому



*Ядерная* (в центре структуры — круг, символизирующий предмет-образец)



*Цепочкообразная* структура комплекса (круг символизирует предмет-образец; каждый подобранный предмет становится образцом при следующем выборе)



*Аморфная* структура комплекса (все предметы являются образцами одновременно)

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. *Выготский Л.С.* Орудие и знак // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
3. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
5. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
6. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур. М., 1963.
7. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.
8. *Сахаров Л.С.* О методах исследования понятий // Психология. 1930. Т. 3. Вып. 1.
9. *Тепленькая Х.М.* К проблеме формирования понятий у детей дошкольного возраста // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. М., 1968.
10. *Тулвисте П.* Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллинн, 1988.
11. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М., 1966.
12. *Фрумкина Р.М.* Цвет, смысл, сходство. М., 1984.
13. *Фрумкина Р.М.* Еще раз об особенностях классификационного поведения // Речь: восприятие и семантика. М., 1988.
14. *Фрумкина Р.М., Михеев А.В.* «Свобода» и «нормативность» в экспериментах по свободной классификации // Лингвистические и психолингвистические структуры речи. М., 1985.
15. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
16. *Эльконин Б.Д.* Особенности знакового опосредствования при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 1997. № 3.
17. *Cole M., Gay J., Glick J.A., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking: an Exploration in Experimental Anthropology. N.Y., 1971.
18. *Piaget J.* Judgment and Reasoning in the Child. N.Y., 1928.
19. *Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood. N.Y., 1951.
20. *Piaget J.* Perceptual and Cognitive (or Operational) Structures in the Development of the Concept of Space in the Child // Proc. 14th Int. Congr. Psychol., 1954.
21. *Piaget J.* La formation du symbole chez l'enfant. P., 1945.

# The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective

Ye.G. Yudina

Ph.D. in Psychology, Head of the Section of Psychological Problems in Educators' Training,  
associate professor at the Age Psychology Department  
at the Moscow State University of Psychology and Education

The article gives the theoretical and methodological analysis of the double stimulation method in L.S. Vygotsky's and L.S. Sakharov's experiment and of the concept of complexes and syncretes developed by L.S. Vygotsky on the basis of experimental results. The author points out the criteria of distinguishing syncretic and complex forms of generalization in preschool children ("objectness" (predmetnost') and "out-of-objectness" (vnepredmetnost') of relations between the group elements) and states that group structures in L.S. Vygotsky's and L.S. Sakharov's experiment are the main characteristics in distinguishing complex forms of thought. The structure of complex can be described by means of three characteristics: 1) general structure configuration; 2) character of interobject relations; 3) relations between the generalized features of objects and their concrete meanings. The article describes all possible configurations of complex structure. It is shown that only generalized characteristics of objects and their meanings are included in different complex structures. Moreover, this characteristic reveals a certain dynamics of structure relations development from one complex to another, and this development is aimed at pointing out the most essential, that is, at conceptual thought.

**Keywords:** word meaning, double stimulation, classification standard, understanding, functional equivalents of notions, structure of complex.

## References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
2. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak // *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 6. M., 1984.
3. *Gal'perin P.Ya.* Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistvii // *Psihologicheskaya nauka v SSSR.* T. 1. M., 1959.
4. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
5. *Piazhe Zh.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1969.
6. *Piazhe Zh., Inel'der B.* Genezis elementarnykh logicheskikh struktur. M., 1963.
7. *Rubcov V.V.* Osnovy social'no-geneticheskoi psichologii. M.; Voronezh, 1996.
8. *Saharov L.S.* O metodah issledovaniya ponyatii // *Psihologiya.* 1930. T. 3. Vyp. 1.
9. *Teplen'kaya H.M.* K probleme formirovaniya ponyatii u detei doshkol'nogo vozrasta // *Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatel'nosti.* M., 1968.
10. *Tul'viste P.* Kul'turno-istoricheskoe razvitie verbal'nogo myshleniya. Tallinn, 1988.
11. *Uznadze D.N.* Psihologicheskie issledovaniya. M., 1966.
12. *Frumkina R.M.* Cvet, smysl, shodstvo. M., 1984.
13. *Frumkina R.M.* Eshe raz ob osobennostyakh klassifitsionnogo povedeniya // *Rech': vospriyatie i semantika.* M., 1988.
14. *Frumkina R.M., Miheev A.V.* "Svoboda" i "normativnost'" v eksperimentah po svobodnoi klassifikatsii // *Lingvisticheskie i psicholingvisticheskie struktury rechi.* M., 1985.
15. *El'konin B.D.* Vvedenie v psichologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo). M., 1994.
16. *El'konin B.D.* Osobennosti znakovogo oposredstvovaniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1997. № 3.
17. *Cole M., Gay J., Glick J.A., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking: an Exploration in Experimental Anthropology. N.Y., 1971.
18. *Piaget J.* Judgment and Reasoning in the Child. N.Y., 1928.
19. *Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood. N.Y., 1951.
20. *Piaget J.* Perceptual and Cognitive (or Operational) Structures in the Development of the Concept of Space in the Child // *Proc. 14th Int. Congr. Psychol.,* 1954.
21. *Piaget J.* La formation du symbole chez l'enfant. Paris, 1945.

## Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии

**А.Г. Лидерс**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

**Ю.И. Фролов**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

---

В статье изложены представления В.В. Давыдова о понятиях деятельности, идеального и сознания, их глубокой взаимосвязи и необходимости их рассмотрения в непрерывном единстве. На основе проведенного анализа проблемы индивидуального сознания оно характеризуется с общепсихологической точки зрения, как воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиции других людей. Человеческое мышление понимается как особый способ деятельности, как поиск необходимых условий действий путем фактического или представляемого изменения исходных ситуаций, как правило, путем моделирования. Подчеркивается, что при определении умственного действия необходимо учитывать, что оно обнаруживается в преодолении предметного способа решения задачи, т. е. является условным выполнением предметных операций, при котором учитываются результаты действий других людей, фиксированные словом. Понятие необходимо рассматривать как специфическую форму, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта, что определяет особую структуру мыслительного акта.

**Ключевые слова:** мышление, деятельность, сознание, идеальное, индивидуальное сознание, умственное действие, модель, структура мыслительного акта.

---

В научных школах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других нормой исследовательской работы уже давно стало обязательное проведение, наряду с так называемыми срезовыми исследованиями, формирующих исследований, характерной чертой которых является активное вмешательство исследователя в изучаемые им психические процессы. Наиболее четкое и теоретически осмысленное описание формирующего метода исследования мы находим в разработанном П.Я. Гальпериным и его сотрудниками *методе планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий*. Но до сих пор в отечественной психологии нет исследований, связанных с анализом момента возникновения тех методических принципов, которые получили свое развитие в *методе планомерного формирования* (МПФ). Более того, парадокс сложившейся ситуации состоит в том, что существуют два прямо противоположных взгляда на историю возникновения МПФ.

С точки зрения ближайших учеников и соратников Л.С. Выготского — Д.Б. Эльконина и А.Р. Лурии,

МПФ ведет свое начало от *экспериментально-генетического метода* (ЭГМ) Л.С. Выготского. Д.Б. Эльконин писал, что ЭГМ в той или иной его разновидности лежал в основе экспериментальной работы А.Н. Леонтьева — при исследовании памяти, а совместно с О.В. Овчинниковой и Ю.Б. Гишпенрейтер — и звуковысотного слуха, А.В. Запорожца — при изучении произвольных движений, П.Я. Гальперина — при формировании умственных действий и понятий. Сюда же можно отнести и точку зрения В.В. Давыдова, который для обозначения единой исследовательской традиции Выготский — Гальперин — Давыдов использовал термин «генетико-моделирующий эксперимент», подчеркивая тем самым, что проведение формирующего эксперимента предполагает проектирование и моделирование содержания формируемых психических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их создания.

Существует и другая точка зрения, сформулированная, в частности, в многочисленных выступлениях А.В. Брушлинским, утверждавшим, что разработанные П.Я. Гальпериным и его учениками теория и МПФ — это своеобразная и, главное, обособленная

от идей Л.С. Выготского линия в истории советской психологии.

Очевидно, что при историческом анализе становления МПФ недостаточно прибегнуть лишь к ссылкам на мнение П.Я. Гальперина, который, конечно, неоднократно подтверждал огромное влияние идей Л.С. Выготского на его собственное понимание психологии и специфичной для психологии стратегии исследовательской работы. «В свое время для меня и многих моих сверстников, — писал П.Я. Гальперин, — идеи Л.С. Выготского были лучом света в неразберихе психологического кризиса... Для нас идеи Выготского воплощали новое понимание психологии и стратегии ее экспериментальных исследований. Дуализм физического и психического, психофизиологии и психологии духа не просто отменялся, но заменялся различием природных, непосредственных форм психической деятельности и форм общественно-исторических, орудийно опосредованных, специфически человеческих, короче — низших и высших психических функций. Положение Выготского, что высшие психические функции образуются в речевом общении людей, отвергало столь губительное представление классической психологии об изначально внутренней природе психической деятельности. Положение о том, что высшие психические функции «врастают извне внутрь», намечало новый путь их объективного изучения. Поскольку опосредование высших психических функций проходит долгий путь и раскрывается в онтогенетическом развитии ребенка, изучение психического развития становится основным методом общей психологии» [5, с. 46—47].

В ответах на вопросы корреспондента аргентинского журнала П.Я. Гальперин в 1985 г. отмечал, что важнейшими для развития советской психологии являются генетические исследования психического развития (Л.С. Выготский и его школа) и исследования становления отдельных форм психической деятельности (начатые А.Н. Леонтьевым). Вместе с тем тот факт, что лишь с конца 40-х гг. прошлого столетия П.Я. Гальперин встал на путь активного использования и дальнейшей разработки метода генетического исследования психического развития, заставляет искать связующие звенья между ЭГМ Л.С. Выготского и МПФ П.Я. Гальперина.

Бесспорно, что П.Я. Гальперин увидел в концепции Л.С. Выготского подход к решению центральной проблемы своего научного поиска — вопроса о переходе от непсихического и психическому. В этом смысле представляет интерес его интерпретация идей Л.С. Выготского: «Самое утверждение Выготского: высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида — не может не звучать как утверждение, что по крайней мере в этом случае (высших психических функций) непсихическое превращается в психическое. Принципиальное значение этого очевидно: приоткрывается возможность преодолеть извечную пропасть между ними.

Следует добавить и подчеркнуть, что экспериментальные исследования в школе Выготского с самого начала были поставлены широко генетически и, таким образом, в неявной форме содержали еще три фундаментальные мысли:

а) Только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций. Когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — «уходит вглубь» и приоткрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения.

б) Психические процессы имеют не только «явление», но и скрытую за ними «сущность», которая не дана изначально, но образуется в процессе становления этих процессов.

в) Эта «сущность» не сводится к физиологическим процессам, с одной стороны, и логическим схемам вещей, с другой; она представляет собой характерную организацию интериоризированной ориентировочной деятельности — организацию, которая продолжает функционировать и после того, как уходит за кулисы сцены, открывающейся самонаблюдению» [3, с. 25—26].

Однако П.Я. Гальперин считал, что интериоризация, представляемая Л.С. Выготским в виде «транспортировки» процесса из одной сферы в другую, не меняет процесс по существу. «Даже логические формы мышления, а тем более разные предметные действия, которым учат и повседневная жизнь, и разные науки, «вращение внутрь» делает умственными, т. е. выполняемыми в уме, но не делает психическими» [5, с. 48]. Поэтому главный вопрос, на взгляд П.Я. Гальперина, состоял в том, чтобы узнать, как процесс интериоризации складывается в основной своей исходной форме. Ответить на него могла только новая линия генетического исследования, не возрастного, а функционального — формирования умственных действий и понятий. Л.С. Выготский, по мнению П.Я. Гальперина [3], хорошо сознавал принципиальную недостаточность констатации того, что может (и не может) сделать ребенок на разных последовательных уровнях развития, и придавал решающее значение подлинному генетическому анализу процесса в условиях систематического воспроизведения, т. е. в условиях обучающего эксперимента. Однако достаточно полного контроля над условиями формирования понятий в то время установить не удавалось, и метод «поперечных срезов» оставался решающим в исследовании психического развития. Исследования, проведенные П.Я. Гальпериным и его сотрудниками главным образом в течение 50—60-х гг. прошлого столетия, были направлены не на то, чтобы установить: «...до этих пор» ребенок не переносит действие в умственный план, а «с этих пор» переносит, — теперь метод нацелен на выяснение условий, позволяющих систематически осуществлять такой перенос (конечно, при наличии объективно необходимых «предварительных знаний и умений»). Результаты этих исследований заставляют изменить представление о природе «внутреннего плана» и вместе с тем, естественно, о процессе интериоризации» [3, с. 27].

П.Я. Гальперин считал, что в самом общем виде система «планово-поэтапного формирования действий и понятий» намечает четыре большие группы условий [4, 6, 7]:

1) подсистема организации определенной (адекватной) мотивации для формирования нового действия. В концепции П.Я. Гальперина выделено три вида «мотивационных основ действия» (внешняя, личностная и внутренняя) и намечены пути их организации;

2) подсистема организации правильного выполнения нового действия. Достаточно полный набор условий, гарантирующий такое выполнение, обеспечивается «схемой полной ориентировочной основы действия» (ООД);

3) подсистема воспитания («отработки») желаемых свойств (параметров) действия;

4) подсистема превращения нового действия (или его ориентировочной части) в умственное («интериоризация» действия). Критерием полного усвоения нового действия является его выполнение без помощи каких бы то ни было материальных, перцептивных или речевых опор. Остаются лишь речевые значения, за которыми самонаблюдением не обнаруживается ни чувственных образов предметов, ни звуковых образов речи, ни ее кинестезии. Быстрое и нечленораздельное течение значений (без разделения знаковыми и речедвигательными носителями) сливается в сплошной поток «чистой мысли».

Параллельно с дальнейшей разработкой и уточнением системы условий такой «планово-интериоризации» с середины 60-х гг. XX в. начинается собственно использование МПФ как метода психологического исследования: «От констатации хода процесса — в условиях, которые никогда нельзя установить полностью (поскольку самый процесс в качестве изначально-психического остается по существу неизвестным), — мы переходим к плановому построению действий, представлений и понятий с определенными, заранее намеченными свойствами. Последнее обязательно — только это требует установить и позволяет выявить систему условий, обеспечивающих такие результаты и, следовательно, однозначно определяющих ход процесса. Метод систематического построения явлений с четко намеченными свойствами становится основным методом психологического исследования» [3, с. 9].

В общем виде исследование методом планового формирования выглядит следующим образом: предварительно проектируются структурные модели изучаемых системно-деятельностных объектов тех или иных психических образований, затем проводятся процедуры верификации (объективации) этих моделей. Очевидно, чем сложнее объект (модель), тем сложнее процедуры верификации. Не вдаваясь в подробности построения таких моделей, отметим, что на данном этапе существования МПФ для этих целей привлекаются, в частности, все имеющиеся данные, полученные и традиционными психологическими методами. В конечном виде модель параметрически описывается через так назы-

ваемые первичные и вторичные свойства действия («заданные», «желаемые» свойства). Достижение последних в результате управляемого и контролируемого со стороны экспериментатора планового формирования становится критерием адекватности объективации модели. В ходе подбора (в случае необходимости — и конструирования) условий, обеспечивающих формирование действия с заданными свойствами, одновременно решаются обозначенные выше задачи всех подсистем МПФ.

Таким образом, процедура планово-поэтапного формирования позволяет проследить, как постепенно из отдельных простейших актов (или их сложной системы в виде ООД) образуется «внутренняя психологическая структура действия», позволяющая систематически реализовывать действие. Будучи автоматизированной, стереотипизированной и вышедшей за пределы сознания, она высвобождает активное сознание для решения новых задач. Если иметь эту схему в общем виде, то ее реализация заключается сначала в нахождении какой-то реально внешней формы предметного действия, затем в организации процесса усвоения этого действия по заранее намеченным делаемым показателям, и прежде всего в поиске условий, которые позволяют осуществить это усвоение. Наконец, в проверке того, действительно ли подобранные условия приводят к желаемому результату. Иначе говоря, формирование является проверкой того, насколько правильно построена гипотеза о внутренней психологической структуре действия, в конечном итоге субъективно уже не наблюдаемой.

Для объективной реконструкции путей, ведущих от ЭГМ Л.С. Выготского к МПФ П.Я. Гальперина, необходим анализ тех методологических оснований и методических процедур исследовательского метода Л.С. Выготского, которые соотносились бы с принципами МПФ. Безусловно, МПФ полностью отвечает тем двум смыслам, которые были сформулированы Л.С. Выготским [2, с. 52] для определения группы конструктивных методов: 1) конструктивный метод изучает не естественные структуры, а конструкции; 2) он не анализирует, а конструирует процесс. Причем основным принципом конструктивного метода является то, что познавательная конструкция в эксперименте должна соответствовать реальной конструкции самого естественного процесса. Однако для более полного рассмотрения ЭГМ необходимо прежде всего обратиться к тем ключевым моментам, которые выделял Л.С. Выготский, говоря о новом понимании психологического анализа.

*Первое положение* — это внесение в экспериментальную психологию генетической точки зрения. «Анализ вещи следует противопоставить анализу процесса, который, по сути дела, сводится к динамическому развертыванию главных моментов, образующих историческое течение данного процесса. В этом смысле к новому пониманию анализа приводит нас не экспериментальная, но генетическая психология. Самый процесс — все равно, идет ли речь о развитии мышления или воли, — является процес-

сом, который проделывает на наших глазах известные изменения... При известных условиях возможно проследить это развитие... Применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психологического развития» [1, с. 95]. При этом главной задачей рассмотрения делается генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса, а основной задачей анализа — возвращение процесса к его начальной стадии, т. е. превращение вещи в процесс.

*Второе положение* заключается в противопоставлении описательных и объяснительных задач анализа. По мнению Л.С. Выготского, анализ психического процесса должен вскрывать реальную каузально-динамическую связь и отношение, а не расчленять внешние признаки процесса. Под вскрытием этой связи он понимал умение «увидеть за внешним видом процесса его внутреннюю суть, природу, его происхождение». При анализе любой высшей формы поведения психолога должны интересовать «реальная связь и отношения внешнего и внутреннего», которые лежат в ее основе. Декларируя данное положение, Л.С. Выготский вместе с тем отмечал, что вскрытие реальных каузально-динамических отношений вовсе не исключает описательного исследования. Более того, он подчеркивал, что само объяснение «становится в психологии возможным постольку, поскольку новая точка зрения не игнорирует внешние проявления вещей, не ограничивается исключительно генетическим рассмотрением, но с необходимостью включает в себя научное объяснение и внешних проявлений, и признаков изучаемого процесса... Анализ, таким образом, не ограничивается одной генетической точкой зрения, но по необходимости рассматривает известный процесс как определенный круг возможностей, который только при определенном комплексе условий или в определенной ситуации приводит к образованию определенного фенотипа. Таким образом, новая точка зрения не устраняет, не отодвигает фенотипических особенностей процесса, но ставит их в подчиненное положение по отношению к их действительному происхождению» [1, с. 99].

*Третье положение*, сформулированное Л.С. Выготским, заключается в том, что исследователя «должен интересовать не готовый результат, не тот итог или продукт развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде» [там же, с. 100]. Данное требование обусловлено прежде всего спецификой психических процессов, имеющих особенность при функционировании в одних и тех же условиях автоматизироваться: «Такие процессы, которые вследствие долгого функционирования совершаются уже в миллионный раз, автоматизируются, они теряют первоначальный облик и внешним видом не говорят о своей внутренней природе, они как бы утрачивают всякие признаки своего происхождения. Благодаря подобному автоматизированию создаются огромные затруднения для их психологического анализа» [там же, с. 99].

Идея метода заключается в том, чтобы переделывать автоматический, механизированный, омертвевший характер высшей формы и «поворачивать» ее историческое развитие вспять, экспериментально возвращая интересующую исследователя форму к ее начальным моментам, чтобы иметь возможность проследить процесс ее возникновения. В этом, по мнению Л.С. Выготского, и заключается задача динамического анализа.

Вышесказанное позволяет утверждать, что Л.С. Выготским была сформулирована исследовательская программа, краеугольным положением которой стало учение о ЭГМ. Возникает вопрос: удалось ли самому Выготскому реализовать (или начать реализовывать) эту исследовательскую программу? Что мы должны считать образцом реализации ЭГМ?

С нашей точки зрения, среди всех экспериментальных работ Л.С. Выготского и его сотрудников таким образом, в котором, пожалуй, наиболее глубоко и детально использованы все принципы исследовательской парадигмы Выготского, явилось исследование генезиса памяти, проведенное А.Н. Леонтьевым и описанное им в монографии «Развитие памяти» [8].

Итак, задача генетического исследования, по мнению А.Н. Леонтьева и его научного руководителя Л.С. Выготского, «заключается не только в том, чтобы показать развитие определенных форм поведения, ограничиваясь лишь констатированием смены одних форм другими, новыми формами, но также и в том, чтобы изучить самый процесс перехода — к этим новым и высшим формам» [8, с. 181]. Согласно данному положению, любое психологическое исследование должно включать два этапа.

Первый предполагает сравнительный анализ поведения на различных ступенях его развития и опирается на массовый дифференциальный материал, фиксирующий лишь отдельные моменты этого развития. По результатам такого анализа делаются «статистические» выводы, «...в первом случае результаты исследования можно представить себе как ряд последовательных горизонтальных срезов, как ряд последовательных моментальных снимков, статистически представляющих отдельные моменты в развитии, установленные на достаточно большом числе случаев, из которых вырисовывается общая динамическая картина лишь на основе применения статистического метода и интерполяции недостающих промежуточных звеньев», — писал А.Н. Леонтьев [там же]. Примером такого исследования служит первый цикл экспериментов А.Н. Леонтьева, в которых фиксировались данные запоминания материала испытуемых разных возрастов с учетом использования ими внешних стимулов-знаков. На основании полученных результатов был построен знаменитый параллелограмм развития памяти, показывающий, что при запоминании материала определенной степени трудности введение вспомогательного средства отражается на эффективности запоминания у испытуемых различных возрастных групп абсолютно по-разному.

Второй этап всякого генетического исследования, по Л.С. Выготскому — А.Н. Леонтьеву, предполагает изучение самого перехода к новым, высшим формам поведения путем длительного наблюдения за исследуемым процессом у одних и тех же индивидуумов. «Во втором случае мы имеем уже как бы вертикальный срез, рисующий процесс в его живом, конкретном развертывании. Таким образом, к первому ряду статистических доводов исследования прибавляются новые доводы, которые можно было бы, пользуясь выражением К.А. Тимирязева, назвать доводами “динамическими”» [8, с. 181].

Изучение развития поведения через исследование самого процесса развертывания и перехода его низших форм в более высокие, по мнению А.Н. Леонтьева, создает для исследователей определенные методологические трудности, носящие принципиальный характер.

Главная из них — невозможность или чрезвычайная трудность изучения процесса тех или иных изменений вследствие медлительности, с которой они нередко совершаются в естественных условиях. Отсюда задача экспериментатора — создать такие искусственные условия, которые позволили бы преодолеть эту естественную медлительность, катализировать процесс.

Другая трудность, обратная первой, создается чрезмерной быстротой развертывания процесса. Здесь, как и в первом случае, предполагается создание специальных условий, делающих этот процесс максимально доступным изучению.

Однако сама эта необходимость как в первом, так и во втором случае вмешиваться в изучаемый процесс, определенным образом организуя его, конечно, не может не создавать нового ряда затруднений при распространении полученных выводов на широкий круг соответствующих естественных явлений. «Но именно здесь и приобретают решающее значение данные первого способа исследования; только из сопоставления, только из скрещивания обеих этих линий изучения мы можем черпать свои последние доказательства, сообщающие нашим гипотезам силу проверенных научных теорий» [там же, с. 182].

Непосредственное исследование развития предполагает еще одно обязательное условие, а именно предварительное установление направления и «участка» процесса, которые являются искомыми. «Так, только на основе изучения соответствующих видов животных, позволяющего предварительно установить возможное происхождение данного гибрида, мы можем проверить наше предположение с помощью скрещивания; иначе мы были бы обречены на совершенно бесплодные поиски, которые способны только случайно привести к желанному результату» [там же].

Мы видим, что реализация второго этапа генетического исследования ставит ряд методических вопросов, связанных с нахождением таких специальных искусственных условий, которые позволили бы управлять ходом изучаемого процесса, делая его максимально доступным изучению. Л.С. Выготский

[1] на материале исследования сложной формы выбора описывает два методических приема, с которыми он обычно связывает реализацию ЭГМ: 1) экспериментатор должен сначала затруднить выполнение действия до полного динамического развертывания всех его моментов, говоря в терминах МПФ — ориентировки испытуемого в условиях задачи; 2) экспериментатор должен дать испытуемому в момент затруднения внешние средства, при помощи которых он мог бы разрешить стоящую перед ним задачу. Именно вмешательство экспериментатора в естественный процесс позволяет, с одной стороны, преодолеть медлительность его протекания, с другой, напротив, замедлить, развернуть процесс в случае его чрезмерно быстрого и свернутого протекания.

Ставя перед собой задачу исследования развития форм памяти на основе изучения развертывания этого процесса у отдельных индивидуумов, Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев хотели показать возможность воспитания сложных внешних приемов запоминания, а также проследить то значение, которое имеют эти приемы для формирования предполагаемых внутренних отношений. «Иначе эта задача может быть сформулирована как задача искусственного воспроизведения в лабораторных условиях того процесса развития запоминания, который мы имели возможность констатировать на материале нашего первого исследования» [там же, с. 182].

Интерес представляют требования к выбору испытуемых. Во-первых, для реализации поставленных целей необходимы были такие испытуемые, которые не могли в сколько-нибудь значительной степени опосредовать свое запоминание предлагаемого материала. Во-вторых, недостаточность высших форм запоминания не должна быть связанной с общей крайней бедностью их словарного запаса или общей недостаточностью их элементарных навыков, что делало бы невозможным проведение экспериментов. В этом смысле наиболее пригодными для использования в качестве испытуемых оказались дети не дошкольного возраста, а более старшего возраста, но задержавшиеся в своем развитии.

Предпринятое исследование отличалось от опытов первого констатирующего этапа тем, что в своих экспериментах авторы старались не только фиксировать данные запоминания материала испытуемыми, но и «активно воспитывать у них приемы употребления карточек, что вызывалось необходимостью возможно более ускорить у них процесс овладения этими приемами» [там же, с. 184]. «Катализация» овладения приемами опосредованного запоминания достигалась следующим образом: 1) каждый опыт сначала проводился как контрольный, т. е. без вмешательства в поведение испытуемых и лишь с фиксацией их результатов; 2) после проведения контрольного «замера» задание повторяется с использованием того же самого экспериментального материала; «...выбирая картинки и запоминая слова “вместе” с нашими испытуемыми, т. е. пытаясь вызвать у них подражание, показывали им на примере более адекватные приемы, более совершенные формы связей...»

Такое вмешательство хотя и сообщало этому процессу некоторую искусственность, но едва ли делало его принципиально иным по сравнению с тем, чем он является в своем естественном течении» [8, с. 184]. Авторы исследования считали, что они только концентрируют известный ряд воздействий и заставляют быстрее совершать процесс, который при обычных условиях должен был бы проходить со всей медлительностью постепенного развития.

Таким образом, главный методический прием А.Н. Леонтьева при этом сводится к тому, что в процессе эксперимента исследователь активно вмешивается в изучаемый процесс, стимулируя его дальнейшее развитие, и только за счет этого может судить о путях и факторах такого развития. Исследователь должен исходить из некоторого предварительного представления о развитии изучаемого процесса, так как такого рода исследования могут дать лишь подтверждение или, наоборот, опровержение тех исходных предположений, на которых они построены. «В самой грубой схеме наш исследовательский путь проходит как бы через два основных этапа: формируя на основании материалов нашего первого исследования самую предварительную гипотезу, мы далее организуем в соответствии с этой гипотезой наши воздействия на испытуемого в самом эксперименте, причем получаемые в этом эксперименте данные в свою очередь подтверждают, а главное — уточняют и обогащают наше исходное предположение» [там же, с. 198].

В данном случае необходимо отметить, что, по мнению Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, такое вмешательство в естественный ход изучаемого процесса, определенная организация его таят в себе опасность распространения выводов, полученных в лабораторных условиях, на широкий круг соответствующих естественных явлений. Но именно здесь приобретают решающее значение данные первого (констатирующего) этапа исследования: только из сопоставления, из скрещивания обеих линий исследования можно черпать научные доказательства. Авторы подчеркивали, что оба этапа генетического исследования, «оба пути, в сущности, не являются вполне самостоятельными и независимыми друг от друга приемами, но составляют лишь различные стороны единого метода изучения» [там же, с. 182].

Таким образом, применение как ЭГМ в полном объеме, так и МПФ с необходимостью требует наличия гипотетического представления о происхождении и развитии процесса в «естественных» условиях, т. е. прежде всего представлений о тех свойствах процесса, которые еще только должны быть получены в лабораторных условиях путем управляемого формирования. Более того, в самой экспериментальной процедуре в исследовании памяти А.Н. Леонтьева можно найти описание моментов, в которых экспериментатор не только организовывал ориентировку испытуемых при выполнении действий в материальном плане, но и специально осуществлял перевод действия во внутренний, умственный план.

Напомним этот момент. В исследовании в констатирующих и «тренировочных» опытах удалось

включить речь испытуемых во внутреннюю структуру процесса внешне опосредствованного запоминания. «Мы, однако, — писал А.Н. Леонтьев, — прямо ничем не стимулировали у наших испытуемых самого процесса перехода от употребления внешних к употреблению внутренних средств запоминания; этот переход... является как бы автоматически вытекающим из наших опытов» [там же, с. 216], а отсюда — парциальным и до конца не изученным. В последней серии ставилась кардинально новая задача (вызвать необходимость этого перехода) и предлагались определенные средства для этого. Примененный авторами методический прием заключался в следующем: после первых констатирующих экспериментов с запоминанием слов без помощи картинок следовал переход к основной (формирующей) серии с вводом карточек для организации внешне опосредствованного запоминания, причем, по мере того как у испытуемых возрастала эффективность запоминания, число карточек ограничивалось. Если в начале формирующей серии испытуемому давалось ровно столько картинок, сколько было слов в ряду, то в конце серии ему предлагалось запомнить весь словесный ряд с помощью всего одной картинки. «Таким образом, мы имели в виду, вызывая у испытуемого постепенное увеличение числа внутренних звеньев операции, подвести его к полному преодолению внешних форм вспомогательных стимулов-средств» [там же, с. 217]. В этом экспериментальном приеме конкретно воплотился принцип формирования действия с заданными свойствами.

Все сказанное позволяет выдвинуть принципиальный для прояснения нашей позиции тезис: начальной точкой отсчета возникновения в отечественной психологии тех методологических принципов исследования, которые получили дальнейшее развитие в методе планомерного формирования П.Я. Гальперина, является исследовательская программа, заявленная и частично реализованная Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым.

Наше доказательство того, что МПФ ведет свое начало от ЭГМ, строится на общности ряда принципиальных моментов. Во-первых, особенности самого объекта исследования (быстрая сворачиваемость процесса, автоматизация, интериоризация и т. д.) предполагают его изучение лишь в искусственно организованных условиях с прослеживанием всего процесса развития. Во-вторых, основной целью является объяснение, а не описание, т. е. вскрытие причинно-следственных отношений с возможностью получения жесткой детерминации психической деятельности. В-третьих, управляемое воспитание заданных свойств психического процесса предполагает проведение предварительного анализа его развития в «естественных» (неконтролируемых) условиях.

Обращение к методу планомерного формирования открывает не только возможность получать «умственные действия и понятия» с заданными свойствами, что само по себе очень важно. «Но для познания психических процессов еще важнее проследить те последовательные изменения, которые претерпевает исход-

ная форма процесса, вплоть до его завершения и приобретения окончательного вида. Картина этих изменений, рассматриваемая в целом, приоткрывает нам процесс образования новых психических явлений. Подчеркиваю: не “психического вообще“, а именно конкретных психических явлений. Наличие такой системы, именно полной и последовательно реализуемой, позволяет установить однозначные отношения между определенными условиями, ориентировкой субъекта на эти условия, его действиями и результатами этих действий, причинные связи между ними. Конечно, это обязанность всякого научного исследования, но в психологии приходится особенно ценить такие возможности» [4, с. 94].

Написание истории становления метода планомерного формирования — долговременная цель. Здесь мы остановились только на некоторых исходных, принципиальных для такой работы соображениях,

сконцентрировались на самых первых этапах становления МПФ. Необходимо продолжить эту работу, показать связующую роль А.Н. Леонтьева между идеями Л.С. Выготского и работами по теории планомерного формирования П.Я. Гальперина и его учеников. Нужным представляется и более подробный анализ осознания его самими разработчиками, т. е. анализ динамики содержания и описания МПФ с 1953 г. по настоящее время. Необходимым является и поиск аналогов формирующих методов в иных деятельностных психологических концепциях. Возможны и другие направления работы. В данном случае мы хотели заявить, что написание истории советской психологии подразумевает не только изложение истории динамики господствующих и подчиненных теоретических взглядов психологов, отдельных психологических концепций, но и подробный анализ методического арсенала психологической науки.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
2. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 1986. № 1.
3. *Гальперин П.Я.* Метод, факты и теории о психологии формирования умственных действий и понятий // Проблемы психического развития и социальной психологии: Тезисы сообщений XVIII Международного психологического конгресса. М., 1966.
4. *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод

психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

5. *Гальперин П.Я.* Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. М., 1981.

6. *Гальперин П.Я.* Развитие учения о планомерном формировании психической деятельности // Актуальные проблемы современной психологии. М., 1983.

7. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 1985.

8. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти. М.; Л., 1931.

# The method of stage-by-stage formation in the history of Russian psychology

**A.G. Lidors**

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University

**Yu.I. Frolov**

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University

---

The article is an attempt to show that the method of stage-by-stage formation developed from the experimental-genetic method. The method of stage-by-stage formation reveals the conditions, in which the transition from non-mental to mental, from inter-mental to intra-mental form is carried through. The article describes the systems of transition conditions and gives A.N. Leontiev's study on memory as an example of experimental-genetic method implementation. In that study, the researcher interferes in the processes he examines, guiding and activating further development, which makes it possible to judge the ways and factors of such development. The role of the researcher is active in both methods: s/he is the "designer" of examined changes. Both methods require that the researcher has a hypothetic notion of the genesis and development of mental process in its "natural" conditions, as well as notions of its characteristics that will only be developed in laboratory conditions by means of guided formation. The authors conclude that the experimental-genetic method is the origin of the method of step-by-step formation.

**Keywords:** experimental-genetic method, method of stage-by-stage formation of mental actions, mental processes, L.S. Vygotsky, P.Ya. Gal'perin, history of psychology, methodology of psychology.

## References

1. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funktsii // *Sobr. soch.: V 6 t. T. 3.* M., 1983.
2. *Vygotskii L.S.* Konkretnaya psichologiya cheloveka // *Vestn. MGU. Seriya Psichologiya.* 1986. № 1.
3. *Gal'perin P.Ya.* Metod, fakty i teorii o psichologii formirovaniya umstvennykh deistvii i ponyatii // *Problemy psicheskogo razvitiya i social'noi psichologii: Tezisy soobsheni XVIII Mezhdunarodnogo psichologicheskogo kongressa.* M., 1966.
4. *Gal'perin P.Ya.* Poetapnoe formirovanie kak metod psichologicheskogo issledovaniya // *Gal'perin P.Ya., Zaporozhec A.V., Karpova S.N.* Aktual'nye problemy vozrastnoi psichologii. M., 1978.
5. *Gal'perin P.Ya.* Idei L.S. Vygotskogo i zadachi psichologii segodnya // *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psichologiya: Tezisy dokladov Vsesoyuznoi konferentsii.* M., 1981.
6. *Gal'perin P.Ya.* Razvitie ucheniya o planomernom formirovanii psicheskoi deyatel'nosti // *Aktual'nye problemy sovremennoi psichologii.* M., 1983.
7. *Gal'perin P.Ya.* Metody obucheniya i umstvennogo razvitiya rebenka. M., 1985.
8. *Leont'ev A.N.* Razvitie pamyati. M.; L., 1931.

## Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности\*

А.Н. Поддьяков

доктор психологических наук,

профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики

---

Развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: 1) содействия; 2) противодействия приобретению опыта, обучению и развитию. С этой точки зрения рассматриваются различные понятия, производные от понятия «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и отражающие разнообразие зон развития и многомерности его результатов при различных типах социальных взаимодействий. Обсуждаются нравственный (целевой) и когнитивный (операционально-технический) аспекты ориентации и преднамеренной дезориентации обучаемых и воспитуемых в условиях конфликтов целей и нравственных установок участников социальных взаимодействий, а также проблема ответственности за развитие и возможности сопротивления негативным воздействиям (ориентации вопреки дезориентации).

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, развитие, зона ближайшего развития, зоны развития, содействие, противодействие, конфликт, личность, нравственность, пространство ответственности.

---

### Содействие и противодействие как два типа социальной детерминации обучения и развития

Ставшее классическим понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л.С. Выготским, внесло фундаментальный вклад в понимание роли помощи и, шире, социальных взаимодействий в обучении и развитии. Традиционно ЗБР понимается как то, что ребенок не умеет сам, но чему может научиться с помощью взрослого, руководящего и направляющего деятельность ребенка, или более компетентных партнеров-детей. По Л.С. Выготскому [7], обучение, построенное на основе правильно организованной помощи, идет впереди развития и ведет его за собой. Это исходное классическое понятие ЗБР нагружено как в чисто когнитивном, так и мотивационно-эмоциональном плане [4]. В когнитивном отношении оно отражает определенный объем знаний, которые учащийся не может выбрать (найти, вывести) сам, но способен усвоить в случае их получения от другого, более компетентного субъекта на основе уже имеющихся у него знаний и стратегий. В мотивационно-эмоциональном плане понятие ЗБР отражает направленность на значение другого (как минимум уважаемого за владение усваиваемым материалом, а может быть, уважаемого и любимого вообще), готовность принять часть его ценностей (как минимум касающихся усваиваемого содержания), следовать за этим другим и под-

чиняться его руководству (по крайней мере в пределах, достаточных для успеха усвоения). Значение формирования соответствующих ценностно-смысловых образований для личностного и познавательного развития показано Г.Е. Залесским [11, 12].

Отталкиваясь от классического понятия ЗБР, различные авторы в течение последних десятилетий строили свои собственные понятия, в разной степени отличающиеся друг от друга и от исходного и показывающие возможные зоны и направления развития самого понятия «зона ближайшего развития». Эти понятия отражают разнообразие зон развития и многомерность его результатов при различных типах социальных взаимодействий.

В своем анализе этой проблемы я буду исходить из следующих положений. Развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: 1) содействия, стимулирования; 2) подавления, противодействия приобретению опыта, учению, обучению и развитию. Разнообразие целей, стратегий и средств содействия и противодействия обучению и развитию во многом определяет многомерность процесса развития. По мере развития цивилизации и появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только цели и средства обучения им, но и цели и средства противодействия этому обучению. Будущее человечества определяется достижениями в области как обучения, стимулирующего познавательное и личностное

---

\* Работа поддержана грантом РГНФ 06-06-00183а.

развитие, так и противодействия обучению и развитию [19, 23, 46].

Е.Л. Доценко показывает, что всякое образование есть «избирательная распаковка» педагогами и воспитателями определенных ресурсов человека и отсеивание всего лишнего, не соответствующего педагогическим замыслам и социальным заказам разных уровней. Поэтому оборотной стороной сущности любого образования является «наложение ограничений на развитие и личностный рост ребенка» [9, с. 297].

Я. Вальсинер пишет: для социальных институтов важно поддерживать развитие в детях и компетентности, и невежества в одно и то же время. Руководство взрослых систематически включает не только поддержку, но и помехи деятельности детей [49, с. 243].

Д.И. Фельдштейн в своей теории поэтапного социального развития личности подчеркивает, что взаимодействие мира взрослых и мира детства имеет сложную многоуровневую структуру. «В этом взаимодействии взрослый выступает не только посредником, открывающим возможности освоения многообразного мира человеческих вещей и отношений (что все более глубоко осмысливается), но он также является часто и препоной (о чем мы мало задумываемся), так как нередко блокирует развертывание отношений ребенка, степень воздействия других взрослых и сверстников» [30, с. 197–198].

Уточняя термины, подчеркну, что «противодействие обучению» и «конфликт в обучении» — это пересекающиеся, а не тождественные понятия. Конфликт не обязательно направлен на противодействие обучению и развитию — он может, наоборот, отражать борьбу «лучшего с хорошим» за наиболее эффективное обучение и развитие (например, конфликт между двумя учителями-новаторами, исповедующими разные концепции). Так, М. Рид описывает случай непосредственного конфликта ценностных установок и стилей преподавания двух учителей, находящихся в одном классе, — начинающего учителя и его более опытного наставника, пришедшего на урок для наблюдения, но решившего все-таки вмешаться в ход урока [48].

Переходя непосредственно к анализу понятий, производных от ЗБР, я бы хотел с самого начала согласиться с положением Г. Дениелса: существует напряжение между обобщенной идеей Л.С. Выготского об обучении и развитии в ходе социального взаимодействия и невозможностью ее непосредственной и однозначной операционализации в единственном понятии и определении [40]. Это напряжение во многом и порождает создание новых понятий, в том числе понятий с существенно иными концептуальными акцентами, чем те, которые стали каноническими в исходном понятии ЗБР.

### Конфликты взрослых и зоны развития детей

Г. Дениелс считает, что Л.С. Выготским был наиболее разработан микросоциальный уровень анали-

за — уровень ближайших межличностных отношений и парных, диадических, взаимодействий «преподаватель — учащийся». Но помимо этого необходим макроанализ широкого социокультурного контекста, включая анализ отношений власти и управления в обществе в целом, а также в тех конкретных социальных институтах, в которых происходит обучение (например, в школах различного типа, в разных классах одной школы и т. д.). В качестве пути преодоления этого разрыва Г. Дениелс предлагает синтез теории Л.С. Выготского с социологией педагогики, прежде всего социологией педагогики Б. Бернштейна, учителя Г. Дениелса. Г. Дениелс обращается к многоуровневому социальному контексту, в котором происходит воспроизводство и производство культуры, начиная с базовых, фундаментальных уровней и кончая локальными, ситуативно детерминированными. Так, принципиально различаются по своему контексту целенаправленное социально-институционализированное обучение (например, в школе, вузе и т. п.) и обучение ситуативное, неформальное.

Г. Дениелс анализирует понятия других авторов, так или иначе связанные с классической формулой ЗБР. К ним относятся следующие: помощь ученику, исходящая от взрослого (scaffolding); поддержка множественных зон ближайшего развития различных детей в едином сообществе учащихся (A.L. Brown, J.C. Campione); создание зон интерпсихического развития (intermental development zones) в диалоге преподавателя и учеников (N. Mercer); «пятое измерение» М. Коула и др. В свою очередь, к этому списку Г. Дениелса можно было бы добавить понятие А.Г. Асмолова «зоны вариативного развития» (эти зоны образуются при взаимодействиях ребенка с другими детьми из разных возрастных групп и субкультур при отсутствии непосредственного контроля [2]), а также ряд других понятий, о чем будет сказано несколько ниже.

Г. Дениелс исследует то, как понятия ЗБР, помощи и сотрудничества в обучении могут быть операционализированы применительно к детям с трудностями эмоционально-поведенческой регуляции, к половым различиям учащихся и т. д. Он показывает, например, что учебная деятельность мальчиков находится под влиянием двух противоречивых культурных сообщений, идущих с разных социоинституциональных уровней. В соответствии с одним из них мальчик должен быть самостоятельным, не просить помощи, демонстрировать готовность к индивидуальному соперничеству. В соответствии с культурным сообщением другого, школьного, уровня мальчик должен уметь принимать помощь от более компетентных соучеников, а значит, в чем-то подчиняться им, уметь сотрудничать и т. п. Г. Дениелс предлагает меры по решению этого конфликта.

М. Хедегаард описывает случаи не менее серьезных конфликтов между попытками оппонировать друг другу взрослых, отражающих интересы разных социоинституциональных уровней, развивать ребенка в одном направлении и одновременно препятствовать его развитию в других направлениях [43]. Она

анализирует жизнь датских подростков — детей эмигрантов из Турции. То, что требуют от всех детей датские учителя в школе (обязательное участие в уроках плавания, поездки на экскурсии с ночевкой и т. п.), эмигранты-мусульмане своим детям строго запрещают. Так, в соответствии с Кораном, девочки не должны «показывать свое тело» в присутствии мальчиков, а учитель, который склоняет к этому, аморален, «учит плохому», и от него, по мере возможности, надо держаться подальше. В свою очередь, учитель плавания считает, что на самом деле от норм морали весьма далек тот родитель, который готов нарушить образовательные законы страны, давшей ему гражданство, и подвергнуть опасности жизнь своей не умеющей плавать дочери в случае ее падения в воду. В такой ситуации учитель-экстремист может в резкой форме «посоветовать» подростку вернуться в страну, где этих проблем нет, что уже вплотную смыкается с расизмом [43, 45].

Многие формы активности, которые поощряют в своих детях родители-мусульмане, мягко говоря, не находят поддержки у датских школьных учителей. Нет нужды подчеркивать, что все это ведет к серьезным межличностным и внутриличностным конфликтам.

Я думаю, здесь целесообразно обратиться к двум понятиям, введенным Я. Вальсинером дополнительно к ЗБР: 1) зона свободного движения, доступная ребенку в настоящий момент (*zone of free movement*); 2) зона поощряемых действий и деятельностей — поощряемых взрослым в достаточно свободной форме, не требующей от ребенка обязательного выполнения, и не связанных с какими-либо последствиями для ребенка в случае его несогласия (*zone of promoted action*) [50]. Учитывая противоположный вектор социального управления, для полноты описания нужно ввести следующий континуум зон:

— зона обязательных деятельностей и действий, неисполнение которых наказывается в той или иной форме;

— зона поощряемых (но не строго обязательных) деятельностей и действий;

— зона свободного движения;

— зона неодобряемых, но и не наказываемых деятельностей и действий;

— зона запрещенных деятельностей и действий [45].

Одна из проблем детей и подростков из семей эмигрантов в социальной среде, описываемой М. Хедегаард, состоит в следующем. Слишком много возможных деятельностей детей, с точки зрения родителей и учителей, находятся в противоположных зонах, а зона свободного движения практически ликвидирована [45]. В ответ часть подростков «взламывает» паттерны отношений, навязываемые с обеих сторон (*pattern breaking* [43]), — устраивает драки, прогуливает уроки и т. д. Часть подростков использует иные способы поведения. При этом, как пишет М. Хедегаард, некоторые подростки из семей эмигрантов вполне успешно решают проблемы диалога с родителями и учителями, самостоятельно со-

здавая и развивая новые конструктивные социальные стратегии.

В целом результаты развития в такого рода ситуациях могут быть двойными, поэтому для их описания исследователи предлагают свои понятия.

Для характеристики отрицательного влияния на развитие А.Г. Асмолов вводит понятие «зона подавляющего и задерживающего развития» [2, с. 663–664]. В этих зонах человек из-за вольного или невольного противодействия со стороны других не учится тому, чему мог бы научиться, и не развивает в себе то, что мог бы развить. Так, дочь эмигрантов в описываемой среде, скорее всего, не станет чемпионкой Олимпийских игр по плаванию, хотя в других условиях ее физическое и психомоторное развитие, возможно, позволило бы достичь этого. Однако это не расстраивает ее родителей, точно так же как родителей-датчан из-за того, что их ребенок не может стать первым учеником в каком-либо аморальном, с их точки зрения, виде деятельности.

Аналогично «зонам подавляющего и задерживающего развития» А.Г. Асмолова Э. Диас и Дж. Эрнандес [41] используют понятие «зоны негативного развития». Эти зоны создаются предвзятым отношением преподавателей школ США к учащимся — представителям национальных меньшинств.

### Проблема преднамеренной дезориентации

Абсолютное большинство психолого-педагогических теорий исходит из следующего принципиально важного предположения. Считается, что все лица, проводящие обучение (родители, воспитатели, преподаватели и т. д.), ставят перед собой одну общую позитивную цель — повышать эффективность обучения, способствовать процессу психического развития. При этом не обсуждались некоторые важнейшие вопросы: действительно ли организаторы и участники процесса обучения всегда благонамеренны и преследуют лишь положительные цели? Может ли существовать тип обучения, при котором обучающий целенаправленно старается построить обучение таким образом, чтобы оно тормозило, замедляло процесс психического развития учащегося, противодействовало ему? Возможно ли целенаправленное обучение «со злым умыслом» и «обучение плохому»?

В силу качественного изменения структуры общества и его резко возросшей дифференциации на разнообразные группы появилось значительное число индивидуальных и групповых субъектов, имеющих качественно различающиеся системы жизненных ценностей и свои интересы в сфере обучения и образования, причем эти интересы не просто разнообразны — в некоторых случаях они прямо противоположны [20, 31]. Повседневная практика обучения и образования становится ареной борьбы конфликтующих между собой субъектов разных уровней, преследующих несовпадающие и даже про-

тивоположные цели (в том числе цели безнравственные, антисоциальные), ареной борьбы за душу и ум ребенка и взрослого.

При проектировании целей обучения и воспитания надо учитывать, что подопечному придется столкнуться со значительными и даже кардинальными различиями целей разных субъектов (отдельных индивидов, неформальных групп, официальных институтов), часть из которых захочет вести его за собой и претендовать на управление его развитием, используя при этом и средства дезориентации. Формирование *дезориентирующего образа мира* нередко становится очень значимым человеческим фактором [20]. В ряде случаев этот фактор определяет направление дальнейшего развития тех, против кого данная деятельность направлена. Один из наиболее ярких и одиозных примеров, но далеко не единственный — обучение в сектах. (О мерах борьбы с деструктивным контролем сознания в сектах см. [33].)

Фактически в настоящее время психология образования, педагогическая психология должны изучать не только психологию ученика и учителя (к чему было приковано внимание раньше), но и мотивы, цели и процессы взаимодействий множества других субъектов, так или иначе вовлеченных в процесс обучения и воспитания. Это политики, чиновники, ставящие цели обучения и образования на официальном уровне; методисты, разрабатывающие учебные курсы и программы, издатели учебной литературы; спонсоры, родители и т. д. Ведь действия любой из этих групп могут оказать и оказывают сильное — как позитивное, так и негативное — влияние на обучение и образование, что раньше было невозможно. Кто мог, например, предполагать, что некоторые издатели будут сопротивляться изменению содержания учебных курсов, опасаясь падения тиражей уже «раскрученных» учебников, соответствующих тем или иным программам? [34].

Мне кажется, что именно вследствие осознания этой общественной ситуации в целом В.Я. Лядудис дала определение педагогической психологии как «науки о закономерностях становления, развития (и деструкции) психики и сознания в системе социальных институтов обучения и воспитания» [17, с. 8].

Понятия ориентации и дезориентации — ключевые в культурно-психологической теории развития и формирования личности ирландского психолога К. Бенсона [39]. В своей теории он, значительно позже П.Я. Гальперина и независимо от него, приходит к рассмотрению Я как активного целостного образования, целью которого являются ориентация и навигация (*orientation and navigation*) — поиск путей в окружающем физическом и социальных мирах. К. Бенсон вводит фундаментальное противопоставление двух типов культурных орудий, служащих противоположным целям: добру и злу. Он акцентирует внимание на необходимости анализа тех относительно мало изученных образовательных и воспитательных орудий, которые служат дезориентации в самом широком смысле слова, начиная с высших уровней, с формирования мировоззрения

человека, и кончая нижними уровнями, связанными с его физической, телесной дезориентацией.

Мне представляется целесообразным выделить две основные стороны дезориентации. Одна сторона — это дезориентация другого человека в пространстве нравственных и общественных норм, осуществляемая в эгоистических индивидуальных или узкогрупповых интересах. Вторая, когнитивная, сторона — это формирование дезориентирующей основы деятельности в конкретных предметных областях, где развертываются конфликты на почве передачи и освоения ценных предметно-специфических знаний, умений, навыков, поскольку эти знания, умения и навыки представляют важный, а часто и ключевой ресурс, влияющий на исход соперничества. Я постараюсь показать взаимосвязи (в том числе неоднозначные) этих двух сторон, объединяя обсуждение этических проблем с анализом их когнитивных аспектов.

Я не буду обсуждать в данной статье проблему непреднамеренной дезориентации и тех педагогических ошибок вполне добросовестных преподавателей, которые могут невольно подавлять развитие обучаемого, — этих своеобразных «медвежьих образовательно-воспитательных услуг» с дидактогенными последствиями. Оговорюсь лишь, что для описания происходящего в этих ситуациях целесообразно ввести понятие *зон негативного, подавленного развития в условиях помощи*. Это то, чему субъект мог бы научиться и что мог бы развить в себе, но не научился и не развил именно в результате помощи из-за педагогических ошибок, а также вследствие того, что любое обучение и помощь есть не только развитие, но также ограничение и отсечение путей развития. Подробнее эта проблема уже была рассмотрена [21].

### Дезориентация в пространстве нравственных и социальных норм

В этом типе дезориентации (который по-житейски называется обучением плохому) можно выделить два связанных, но не тождественных подтипа образовательных и воспитательных орудий, создаваемых и используемых для нанесения ущерба.

Одни орудия направлены против тех, с кем обучаемым придется взаимодействовать. Эти средства призваны помочь неопитам научиться действовать с другими людьми и «обрабатывать» их в негативном смысле слова. Сюда относится обучение мошенничеству, воровству, грабежу, убийству и т. д.

Орудия второго типа направлены прежде всего против самих обучающихся и лишь опосредованно против каких-то третьих лиц. Это, например, стимуляция ранней алкоголизации, обучение курению, приему наркотиков и т. д.

Оба типа следует отнести к орудиям «негативного просвещения», в терминах А.В. Петровского [25]. В терминах экзистенциально-психологического подхода В.Н. Дружинина это орудия борьбы «жизни против жизни» [10].

Рассмотрим подробнее первый подтип, связанный с обучением «обработке» других людей. Здесь многие традиционно используемые понятия педагогической психологии (обучаемость, зона ближайшего развития и др.) начинают выступать в новом и неожиданном контексте.

### Обучаемость и нравственность. Проблема первого и последнего ученика

*Ланселот.* Эй, вы там! Убийцы! Ни с места!..

*Генрих.* Но позвольте! Если глубоко рассмотреть, то лично я ни в чем не виноват. Меня так учили.

*Ланселот.* Всех учили. Но зачем ты оказался первым учеником, скотина такая?

*Е. Шварц «Дракон» [36, с. 346]*

Тоталитарные и бесчеловечные режимы (в Кампучии, Сьерра-Леоне и др.) часто используют в качестве солдат и наиболее безжалостных палачей детей и подростков, которые достигают требуемых от них «успехов» благодаря своей обучаемости (пластичности, ковкости) и аморальному, но эффективному обучающему руководству более компетентных в этом деле взрослых [39]. Здесь используются специальные стратегии обучения и воспитания (обвинения и дегуманизация будущих жертв, изнурение и избивания самих будущих палачей, систематические меры по снижению эмоциональной чувствительности и т. д.) [8]. Существование в различных обществах института пыток означает, что имеют место подготовка и обучение в той или иной форме специалистов в этой области. Описания пыток и пыточных орудий показывают, что их использование требует, как ни ужасно это звучит, сознательности обучения с целью достижения высокой компетентности: хорошего знания анатомии, физиологии, психологии, медицины, техники, а также овладения специальными практическими умениями. Обучение в этой области осуществляется с применением житейских и научных психолого-педагогических знаний [8, 39]. С мрачным гротеском картина сдачи экзамена выпускниками школы палачей описана А. и Б. Стругацкими [27]. Менее экстремальные примеры связаны с обучением мошенничеству, воровству и т. п. Здесь также используются особые стратегии обучения и воспитания, направленные на все уровни формирования личности, начиная с мировоззрения и кончая техническими исполнительскими навыками, для совершенствования которых создаются и используются специальные орудия и дидактические приемы. Во всех случаях речь идет об аморальном обучающем руководстве. Но эффективность этого руководства, общего для всей группы обучаемых, оказывается разной для ее отдельных членов. Возникает необходимость понять, почему кто-то в этой группе становится первым учеником, а кто-то последним. Почему для кого-то эти «обучающие и воспитывающие воздействия» оказываются

максимально эффективными, а у другого они вызывают пассивное или активное сопротивление, шаг в развитии в направлении, которое противоположно навязываемому обучению?

Здесь я вынужден поставить дискуссионный вопрос о потенциальном, скрытом негативном содержании понятий «обучаемость» и «зона ближайшего развития». ЗБР определяется не только когнитивными способностями обучаемого к восприятию и переработке новой информации, т. е. обучаемостью в узкокогнитивном смысле, но и достигнутой и развивающейся в ходе обучения социальной и моральной компетентностью человека. Она зависит от способности понять желания и требования учителей и готовности (или неготовности) следовать этим чужим желаниям и требованиям. Слишком большая ЗБР ученика может означать не только его способность справляться с новой информацией, но также его практически неограниченную способность следовать за персонами, более компетентными и влиятельными, чем он сам, соответствуя любым внешним требованиям [47]. Это, в свою очередь, означает, что человек «аморфен и не имеет собственной идентичности... Он формируется другими в большей степени, чем создает себя сам» (He is other-shaped rather than self-created) [39, с. 134]. В этом состоит противоречивая и двойственная сущность обучаемости, если понимать ее как способность развиваться под чужим руководством [47].

Поэтому одним из ограничений многих исследований по психологии развития, включая работы в русле идей ЗБР, «строительных лесов и поддержек» (scaffolding), создаваемых преподавателем и позволяющих учащемуся осваивать новое содержание, является *отсутствие связи роста ответственности обучаемого с ростом его компетентности* [39]. А именно понятие ЗБР отражает рост компетентности ученика под обучающим руководством взрослого, но не рост его ответственности за свои всё более совершенствующиеся действия.

### Когнитивный аспект: дезориентация обучаемых в конкретном предметном материале

В современной экономике, построенной на знаниях, «способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними» [42, с. 3]. Это ставшее популярным афористичное высказывание многократно цитируется в зарубежных и отечественных источниках, включается в девизы фирм и т. п. Но понимание ключевой роли знаний и обучаемости может вести соперников не только к повышению своей собственной обученности и обучаемости, но и к попыткам ослабления чужой [19, 20, 22]. Ведь удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире. Темной

стороной обучения — этой, по определению, светлой, просвещающей деятельности — становится скрытое противодействие обучению другого субъекта, а также «троянское» обучение — обучение конкурента тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. Многочисленные примеры преднамеренного противодействия обучению других субъектов и их «троянского» обучения встречаются в самых разных социальных и профессиональных группах. Старшие дошкольники, посещающие разновозрастную группу детского сада, учат более младших детей проигрышным стратегиям настольной игры, чтобы выигрывать самим. На следующий год повзрослевшие жертвы обучения повторяют то же самое с новыми младшими, и эта ситуация воспроизводится в течение нескольких лет (этакая мини-дедовщина). Чемпион мира по тяжелой атлетике, отвечая журналисту на вопросы о своих тренировках, сфотографировался со штангой, стоя по грудь в воде. После публикации интервью его конкуренты — тренеры и спортсмены — тратили время и усилия, пытаясь найти оптимальный режим тренировок со штангой в воде, не зная, что эта необычная демонстрация была лишь уловкой, рассчитанной на отвлечение их ресурсов. В финансовых пирамидах в 90-е гг. XX в. осуществлялось обучение «рекрутов», чтобы они могли рекрутировать и учить «рекрутов» следующего поколения и т. д. — до крушения пирамиды. В настоящее время имеется опасность возникновения сходной ситуации при массовом обучении «людей с улицы» игре на бирже: в Интернете и через другие средства массовой коммуникации распространяется реклама многочисленных организаций, готовых провести такое обучение и фактически склоняющих к игре. Следует быть готовым к тому, что среди добросовестных организаций и индивидуальных преподавателей, проводящих такое обучение, могут оказаться и те, кто учит исключительно с финансовой пользой для себя — за счет преднамеренного нанесения финансового ущерба обучаемым. Клиентов могут учить таким действиям, истинных последствий которых те не понимают.

Насколько, по мнению людей, распространены противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в повседневной жизни? Для ответа на этот вопрос мы провели анонимный опрос по разработанному нами опроснику [22]. В опросе участвовали американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и обычные люди (непреподаватели). Общее количество опрошенных составило 455 человек\*. Оказалось, что более 80% респондентов во всех подгруппах считают, что обучение «со злым умыслом» бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников полагают, что бывали случаи, когда их учебе ме-

шали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение «со злым умыслом». От 9 до 20% респондентов в разных подгруппах (в том числе некоторые профессиональные преподаватели) сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

В целом полученные результаты позволяют достоверно утверждать, что, наряду с помощью и кооперацией, в практике обучения относительно широко распространение имеют также нечестная конкуренция, помехи чужому обучению, использование ситуаций обучения для нанесения ущерба. Количество людей, утвердительно ответивших на многие из заданных вопросов, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее психологически и педагогически значимой. Представления о противодействии обучению и «троянском» обучении могут быть частью имплицитных теорий обучения участников образовательного процесса (как «агрессоров», так и жертв).

Для того чтобы понять, какое место помощь и противодействие занимают в том или ином обучении, сначала надо разобраться, какое место помощь и противодействие занимают в той — будущей — деятельности, ради которой обучение и затеяно. Ведь цели, содержание и методы обучения в решающей мере определяются целями, содержанием и методами той деятельности, к выполнению которой готовится обучение. Соответственно, я предложил классификацию видов деятельности по соотношению в них помощи и противодействия другим субъектам и постарался показать, как эти соотношения сказываются на обучении, определяя его цели, содержание и методы [там же].

Здесь же я сосредоточусь на анализе когнитивных стратегий участников обучения в ситуациях конкуренции и конфликта их целей.

Мотивация формальных и неформальных учителей, определяющая их когнитивные стратегии в областях сильной конкуренции, нередко включает мотивы сокрытия знаний высокого уровня от учащихся или даже обучения их вещам, невыгодным учащимся, но выгодным учителю. При этом задача учителя двойственна, поскольку в то же время он должен стараться создать у ученика впечатление, что образовательный процесс имеет место, и обеспечить некоторый минимальный уровень учебных достижений. Сложная иерархия противоречивых целей, возникающих в такой ситуации у участников обучения, может быть проиллюстрирована следующим примером. В фирме по изготовлению и продаже телекоммуникационного оборудования руководитель отдела по работе с клиентами, ответственный в том числе за их обучение обращению с этой сложной техникой, получил следующую инструкцию от директора фирмы.

\* Я чрезвычайно признателен профессору С. фон Клюге (prof. S. von Kluge) из Университета Восточного Мичигана за редактирование англоязычной версии моего опросника «Умышленные дидактогении» и за помощь в сборе данных на американской выборке, а также доценту Томского государственного педагогического университета С.Л. Бурягину, студентке Государственного университета — Высшей школы экономики О.И. Гремяковой и студенткам Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой С.В. Мамяоф и К.А. Харитоновой за помощь в сборе данных на российской выборке.

Директор предупредил, что к ним под видом клиентов могут обращаться конкуренты, чтобы выведать секреты фирмы. Поэтому учить всех проходящих надо так, чтобы они ничему существенному не научились (кроме нажатия кнопок на внешней панели). В случае проблем клиент всегда может обратиться в саму фирму, где все и будет налажено. Этот пример интересен тем, что здесь один человек учит другого (нижестоящего учителя), как тому не учить своих учеников. Нижестоящий учитель ставится тем самым в сложное положение, способное вызвать внутриличностный конфликт. (Случай представлен студенткой, имя которой здесь не приводится из соображений конфиденциальности.)

Мотивация учащихся в ситуациях острой конкуренции варьирует. Наивные и (или) честные учащиеся мотивированы просто учиться. Другие ученики, которые распознали, что ситуация связана с борьбой за выживание, могут использовать различные стратегии. Некоторые из этих учащихся сами становятся инициаторами нечестной борьбы против других. Реакцией на нечестные действия конкурентов (учащихся или преподавателей) может быть: а) уход учащегося из ситуации обучения и изучаемой области; б) пассивное принятие условий; в) активное исследование ситуации, защита и борьба явным или скрытым образом.

Далее я рассмотрю экспериментальные исследования стратегий преподавателя по дезориентации в ходе обучения, а также возможности самозащиты учащихся от этой дезориентации.

### Стратегии дезориентации в ходе обучения

Учитывая сложность изучения стратегий, применяемых преподавателями в реальных условиях конкуренции, П.М. Вуколова [6] под нашим руководством разработала и провела следующий искусственный эксперимент со взрослыми испытуемыми. Вначале она в краткой форме вводила испытуемого в проблематику конкурентной борьбы и просила оказать помощь в выявлении соответствующих нечестных приемов. Помощь состояла во вживании в роль человека, пытающегося мешать обучению другого, и в экспликации своих идей и будущих действий. (Иначе говоря, испытуемому предлагалось сыграть роль адвоката дьявола.) Экспериментатор оговаривал, что реально другого человека не будет и что вся ситуация проигрывается лишь с воображаемым противником. Затем экспериментатор превращал испытуемого в «эксперта» в определенной интеллектуальной области — учил пользоваться математической формулой для предсказания абстрактной математической величины по наборам данных. (Реальным аналогом такой деятельности мог бы быть, например, прогноз биржевых курсов по сводкам различных данных, но использованная формула из этических соображений была искусственной и не имела отношения к каким-либо реальным финансовым операциям.)

После этого обучения испытуемому предлагалось представить себе, что ему предстоит научить данной формуле своего будущего соперника, с которым надо будет соревноваться в точности предсказаний. Экспериментатор вручал испытуемому 20 заранее заготовленных карточек, на которых были записаны фрагменты информации о формуле, различающиеся мерой полноты и подробности. Испытуемого просили составить план будущего обучения соперника (план предъявления ему этих карточек-подсказок).

Следует особо подчеркнуть, что ни одна из карточек не содержала дезинформации — в них была истинная, но неполная и неконкретная информация. Тем самым от испытуемого требовалось формировать у другого человека «дезориентирующую основу деятельности», манипулируя истинными утверждениями.

Эксперимент показал, что, играя роль адвоката дьявола, участники успешно демонстрировали способности проводить своеобразное обучение «вверх ногами», где главная цель — сделать учение конкурента максимально трудным и неэффективным; учить, но не научить. Уровень этой дезориентирующей деятельности зависел от компетентности испытуемого в предметной области (в данном случае в математике) и от степени вживания в роль конкурента-преподавателя.

В другом эксперименте, где изучалось этически оправданное противодействие, я просил детей 5–6 лет выбрать содержание обучения для отрицательных и положительных персонажей из популярного мультфильма «Король Лев» — для гиен, охотящихся на птенчиков, и для спасающего этих птенцов львенка. Дошкольнику предлагалось решить, учить их правильному или неправильному птичьему языку; учить или не учить лазать по деревьям и т. д. [19]. В абсолютном большинстве случаев испытуемые «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их «плохих» целей, и «помогали» научиться чему-то неправильному или вредному для них. Данный эксперимент показывает, что даже дошкольники способны понимать некоторые ситуации необходимости помощи или же противодействия чужому обучению, а также принимать соответствующие решения, исходя из нравственных принципов.

В целом на основе проведенных экспериментов можно выделить следующие стратегии противодействия обучению конкурента и его «троянского» обучения:

- а) ограничение возможностей доступа соперника к информации и знаниям;
- б) преднамеренное предъявление ему в обучении больших объемов малосущественной («пустой») информации;
- в) предъявление истинной и существенной информации в максимально трудном для понимания виде;

г) нарушения естественной логики подачи учебного материала, «перескоки» в содержании;

д) преднамеренная дезинформация.

В эксперименте с «гиенами» ясно видна неоднозначность связей между моральными (целевыми) и когнитивными, операционально-техническими аспектами дезориентации. Дезориентация заведомо аморального субъекта в предметном материале (его запутывание) выглядит необходимой для того, чтобы не позволить ему достигнуть своих безнравственных целей. Однако здесь встают неразрешимые этические вопросы. Надо ли вести себя абсолютно честно и открыто с безнравственным обманщиком или же его можно обмануть, дезориентировать? Если можно, то где остановиться в цепочке поступков: обмануть обманщика, ударить ударившего, убить убийцу, пытать палача? Надо ли вообще ее начинать, а начав, как закончить?

Не будучи в состоянии дать универсальный ответ на эти глобальные этические вопросы, я обратился к изучению того, что человек может противопоставить нечестной дезориентирующей деятельности в обучении и как от нее защититься.

### Сопротивление негативным воздействиям и ответственность за развитие (ориентация вопреки дезориентации)

Концептуальными средствами, которые способны помочь решить проблему связи обучаемости и нравственной ответственности, можно считать понятия *нравственного поступка, морального действия* (moral agency), а также вводимое К. Бенсоном понятие *пространства ответственности* (space of responsibility). Это пространство определяется нашими представлениями о том, что мы должны и чего не должны ни при каких обстоятельствах делать — «иное невысказано для меня, пока я тот, кто я есть». Если же это происходит, то потом мы всю жизнь можем мучиться чувством вины и угрызениями совести. Даже если угрызения неадекватно велики, они служат важнейшим источником воспроизводства моральной нормы.

Используя понятие *пространства ответственности*, К. Бенсон показывает, что развитие личности осуществляется не только под обучающим руководством различных учителей, воспитательных сюжетов и т. п., но также и под управлением собственной нравственности и ответственности личности. Механизм этого управления состоит в том, что человек *не дает развернуться некоторым своим способностям, исходя именно из моральных соображений*, — обучение и развитие в данном направлении он считает для себя невысказанным, хотя сознает, что мог бы достичь здесь компетентности или даже мастерства. Иначе говоря, он считает для себя невозможным войти в некоторые зоны развития, сохраняя при этом свои нравственные принципы [39].

Решающую роль в развитии личности играет формирование готовности противостоять сбиваю-

щему воздействию различных факторов при выборе собственного способа поведения [11].

Хотя в осваиваемом учебном содержании компетентность учителя больше компетентности ученика, пространство ответственности учителя за это обучение может быть намного меньше, чем пространство ответственности ученика за свои действия (например, за отказ учиться и развиваться в предложенном или навязываемом ему направлении). В некоторых ситуациях такой отказ мы должны ценить чрезвычайно высоко. Например, в 101-м резервном полицейском батальоне, который за годы Второй мировой войны уничтожил десятки тысяч евреев, включая женщин, стариков и детей, нашлись двенадцать человек из полутысячи, отказавшиеся участвовать в первой (тогда еще) карательной акции [39]. Это были не ангелы — они вступили в батальон добровольно. Но убивать отказались. В этой группе они стали белыми воронами — посредственными учениками, не воспринявшими «в должной мере» воспитательных и обучающих воздействий нацистской идеологии. А кто-то в этой же группе с энтузиазмом стал первым учеником...

Но и в более ординарных ситуациях встречаются случаи отказа от обучения по нравственным соображениям. Например, две мои знакомые, не знающие друг друга и проживающие в разных городах, повели себя однажды очень одинаково — отказались препарировать живую лягушку и проводить стимуляцию ее изуродованного тела на занятиях по физиологии. Можно по-разному оценивать данную ситуацию, но эти люди проявили свою нравственную позицию. Она кажется тем более оправданной, что практической, жизненной необходимости в препарировании не было. Обе студентки учились в немедицинских вузах, и данное практическое умение им никогда не понадобилось. (Медики — дело особое.) И так, обе девушки оказались в данной ситуации «последними ученицами». Но я думаю, что они вызовут, по крайней мере у части читателей, простое человеческое сочувствие, а может, и симпатию.

Напротив, в других ситуациях давление нравственной ответственности может не уменьшать зону ближайшего развития, а расширять ее, если человек чувствует ответственность за обучение чему-то, пусть даже несмотря на недостаток способностей и вопреки противодействию тех или иных людей и обстоятельств. Таким образом, пространство ответственности личности оказывается определяющим по отношению к зонам возможного развития [47].

Выше рассмотрены ситуации, где пространство ответственности ученика было больше пространства ответственности учителя. Но это соотношение, разумеется, может и должно быть противоположным. Тогда учитель отказывается учить, как отказался учить шотландцев легендарный малютка-медовар из стихотворения Р. Стивенсона «Вересковый мед» и как отказался учить бандитов снайперскому искусству реальный подполковник из группы «Альфа» В. Денисов [28]. Либо, если прямой отказ невозможен (а бывает и так), учитель начинает учить не совсем тому или совсем не тому, чего от него хотят. И здесь может начать рабо-

тать в полную силу понятие В.А. Лефевра «формирование доктрины противника посредством его обучения» [15], формирование дезориентирующей противника деятельности.

Сложнее обстоит дело, когда обучаемый не является прямым противником, но его будущие действия с нравственной точки зрения неопределенны. Здесь нет однозначного ответа на вопрос о том, как с ним взаимодействовать.

Приведем переформулированный нами в учебных целях пример конфликта интересов между преподавателем и аспирантом из книги «Быть ученым: ответственное поведение в науке» [44].

«Доцент Петр участвует в факультетском семинаре по проблемам молекулярной биологии. На одном из заседаний аспирантка третьего года предваряет свой доклад благодарностью биотехнологической фирме, которую она консультирует и которая выделила грант на ее исследование. В ходе доклада Петр понимает, что работает над методом, способным существенно продвинуть работу аспирантки. Но он консультирует другую, конкурирующую фирму. Каковы возможные варианты поведения Петра? Как он должен участвовать в обсуждении?»

Очевидно, что у Петра есть соблазн из эгоистических соображений промолчать или же, при сильной конкуренции между фирмами и выраженности у Петра макиавеллистских черт, даже дезориентировать аспирантку в обсуждении так, чтобы она как можно дольше не обнаружила эффективного решения. (О макиавеллизме как черте личности см. [14].) Однако, если у Петра есть информация о том, что конкурирующая фирма каким-то образом причастна к «черному» бизнесу, терроризму и т. п., то его молчание будет следствием альтруистической, а не эгоистической мотивации.

Все вышесказанное имеет прямое отношение не только к психологии обучения, но и к обучению психологии, в том числе к обучению педагогической психологии. Б.С. Братусь пишет, что мощь направленной радиации психологического знания уже открыта и применяется на живых людях [3, с. 18–19]. Можно лишь добавить, что профессиональное обучение психологическому знанию способно многократно увеличивать эту поражающую мощь. В качестве примера приведу следующую ситуацию. Проверая отчетные письменные работы студентов по курсу «Методика преподавания психологии», я прочитал отлично подготовленный небольшой группой студентов комплект лекции, семинара и практического занятия по имиджмейкингу (созданию выгодного социального образа). В отсутствие этических комментариев (их не было) этот комплект превращался, на мой взгляд, в очень грамотное пособие по психологической манипуляции чужим мнением, по формированию нужных взглядов на выбранную персону. Я сказал авторам, что работа очень высокого уровня и что именно это пугает меня как профессионала и просто как обывателя, которому, может быть, скоро придется столкнуться с плодами деятельности их учеников. Я сослался на В.П. Зинченко [13], процитировав его вы-

сказывание о том, что пиарщики и имиджмейкеры трансформируют бытовую харю в харизму, а харизму — в харю, и попросил студентов как-то, по возможности, контролировать деятельность своих будущих учеников. (Хотя как это реально сделать?)

Понятия нравственной ответственности, морального действия являются необходимыми и важнейшими дополнениями к понятию как педагогической компетентности (сторона учителя), так и обучаемости и ЗБР (сторона ученика). Н.Н. Вересов подчеркивает: «Педагог должен строить и оценивать свою работу по основному критерию — по способности детей совершать человеческие поступки и по изменениям этой способности... Им всегда есть место, даже в самом безнравственном обществе, даже в бесчеловечном окружении. Между прочим, в безнравственном обществе совершать человеческие поступки даже легче — для этого просто больше возможностей» [5, с. 26].

С этим положением Н.Н. Вересова и с принципом «Воспитатель должен быть воспитан» созвучно требование Г. Дениелса расширить понятие зоны ближайшего развития на профессиональное развитие самих обучающихся и операционализировать это расширение в практике. Г. Дениелс описывает создаваемые им в школах команды добровольной взаимной поддержки учителей (teacher support teams). Их задача — реализовать ЗБР преподавателей, причем не путем односторонней передачи информации «сверху вниз», от эксперта к неопиту, а путем взаимного обмена опытом и поддержки. Главный предмет обсуждения в этих командах — *организация социальных отношений школьников и формирование нравственных ценностей*. Предметное содержание курсов занимает важное, но подчиненное место.

### Средства нейтрализации «троянского» обучения

Для изучения возможностей нейтрализации «троянского» обучения был проведен естественный эксперимент, носивший в определенной мере провокационный характер [22].

Предметной областью была выбрана разработка промышленного оборудования в отрасли с высокой конкуренцией и большими прибылями — нефтепереработке. В этой и других подобных областях, где взрослые обучаемые быстро становятся опасными конкурентами преподавателей, последние в ряде случаев скрывают часть существенной информации о наиболее эффективных и прибыльных методах и вооружают учащихся не самыми лучшими средствами из тех, которыми владеют сами. Имитируя по нашему предложению эту ситуацию, преподаватель технического вуза на курсах повышения квалификации преднамеренно внес скрытое изменение в компьютерную программу по расчету промышленного оборудования. Это изменение снижало ее эффективность в некоторых важных случаях. Дефект, однако, был подобран так, чтобы

учащиеся, изучая рекомендованную литературу и одновременно экспериментируя с программой, могли его выявить. Об ошибке им не сообщалось в течение недели. Испытуемыми были 38 специалистов с высшим техническим образованием, обучающихся в двух учебных группах на курсах повышения квалификации (возраст — 23—45 лет).

Стратегии поведения учащихся образуют четыре уровня.

*Первый уровень* (на нем находились 18 человек из 38) — отсутствие какой-либо самостоятельной исследовательской активности: поэкспериментировав с программой под прямым руководством преподавателя на занятии, эти учащиеся к ней больше не возвращались.

*Второй уровень* (9 человек) — самостоятельное экспериментирование с программой, но без обращения к литературе. Одна из испытуемых обнаружила противоречие результатов работы программы с ее личным профессиональным опытом.

*Третий уровень* (7 человек) — самостоятельное экспериментирование с программой на примерах из литературы, обнаружение противоречия с литературными данными, но готовность положиться на помощь преподавателя в разрешении этого противоречия.

*Четвертый уровень* (4 человека) — самостоятельное экспериментирование с программой, обнаружение противоречия с литературными данными, самостоятельный перерасчет примеров на карманном калькуляторе, выявление сути дефекта и извещение о нем преподавателя.

Через неделю преподаватель на специальном занятии продемонстрировал дефект, обсудил проблемы противодействия конкурентам в их области и меры защиты. Занятие вызвало неподдельный интерес слушателей.

Таким образом, данный эксперимент показал, что одним из эффективных средств нейтрализации чужого противодействия, средством ориентации вопреки чужой дезориентации является самостоятельная, критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием, самостоятельное исследование ситуации. Донести эту мысль до учащихся и было основной педагогической целью преподавателя в данном случае.

В целом основными средствами борьбы с этически неоправданным противодействием обучению и «троянским» обучением являются следующие:

- активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности;
- учет ими целей участников образовательного процесса;

— критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием.

### **Роль помощи и противодействия в изменении направления развития**

Поведение неустойчивых систем (а активно конфликтующие системы относятся к неустойчивым) непредсказуемо [24]. Исходя из этого общенаучного положения, а также учитывая активную установку субъектов противодействия на создание разнообразных и неожиданных ситуаций и выходов из них, мы приходим к следующему очень важному заключению о соотношении помощи, противодействия и развития. *Помощь имеет тенденцию изменять направление развития заранее предусмотренным (желательным для помогающего) образом. Противодействие же имеет сильную тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом* [19, 23].

Остановимся на этом подробнее.

Социальная поддержка при эффективном обучении изменяет направление развития, отправляя его по руслу, выбранному обучающим. (Иначе цели обучения не будут достигнуты, если стимулирование спонтанности и саморазвития не входит в число основных целей.) Социальное противодействие обучению и развитию также пытается удерживать деятельность противостоящего субъекта в заданном канале, но задача последнего — вырваться из него. В силу неустойчивости, динамичности и разнообразия возникающих ситуаций этот прорыв может произойти в непредсказуемой точке и развиваться по непредсказуемой траектории.

Важнейшее качество творческого мышления состоит в его дивергентности — в способности рассматривать объекты и явления с разных сторон, устанавливать все многообразие их проявлений, генерировать множество разнообразных решений. В ситуациях противодействия и борьбы заложена установка на потенциально бесконечное разнообразие, усложнение и упрощение создаваемых ситуаций и выходов из них, поскольку целью каждой из сторон является поиск неожиданного выпада, непредсказуемого для противника. Именно непредсказуемость, целенаправленный вывод своего поведения за рамки модели, используемой противостоящим субъектом, оказывается одним из основных условий выживания и победы в конфликте\* [15, 16]. В ситуации поддерживающего обучения эта установка на разнообразие и выход за рамки имеющихся моделей присутствует реже,

\* Заметим, что создание непредсказуемости, изобретение таких стратегий и средств, которые противнику неизвестны и являются полной неожиданностью для него, не единственный путь развития при конфликте. Возможен и прямо противоположный — уподобление более успешному и развитому противнику, попытки подражания ему. И. Яковенко [37] описывает универсальный закон: человек активно впитывает, усваивает ту культуру, которой противостоит. Противостояние выступает как форма диалога, хотя отнюдь не мирного. Отдельные люди и целые общества, цивилизации активно заимствуют у своих более успешных противников идеи, технологии, политические и военные решения, для того чтобы более успешно противостоять сопернику. Но здесь больше работает репродуктивное мышление, воспроизводящее чужие решения.

если вообще имеется. (Однако она может быть введена специально.)

Сотрудничающее обучение, вызывающее эффект развития, в силу самой сущности развития тоже будет неизбежно сталкиваться с положительными и отрицательными эффектами спонтанности и непредсказуемости данного развития, однако, видимо, не в такой степени и не в таких острых формах, как противодействие.

Итак, помощь и противодействие должны быть осмыслены как два взаимосвязанных типа социального взаимодействия, по-разному изменяющих направление развития. Комплекс когнитивных и мотивационных факторов при противодействии может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии, достигающему неожиданно высоких результатов.

Поэтому я думаю, что в дополнение к понятию ЗБР целесообразно ввести понятие, отражающее парадоксальное положительное влияние социального противодействия на развитие, а именно можно определить *зону ближайшего развития при противодействии как то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим*. Фундаментальный факт, что противодействие обстоятельств может способствовать личностному развитию, анализировался в гуманистической психологии и отражен в термине «гиперкомпенсация». Р.Х. Шакуров [35] рассматривает барьер как главный фактор любого развития и ставит задачу типологии различных барьеров по специфике их развивающего потенциала. О.К. Тихомиров [29] анализирует повышение творческой активности личности в условиях обострения конфликта. Способности личности противостоять обстоятельствам, складывающимся ныне в обществе, и развиваться вопреки им изучаются Л.И. Анцыферовой [1]. В.А. Лефевр [15] на уровне экспериментального исследования со строгим контролем переменных доказал, что существуют такие стратегии поведения, которые значительно более эффективны в условиях противодействия, чем без него. М.Г. Ярошевский [38] ввел понятие оппонентного круга ученого, образуемого его научными противниками, и показал, что противодействие с другими, а отнюдь не только сотрудничество и консолидация является детерминантой успешного творческого поиска. Показана положительная роль познавательных и межличностных конфликтов в воспитании, обучении и образовании [18, 26, 32]. Все это позволяет считать обоснованным введение понятия, отражающего позитивное влияние противодействия на развитие.

## Прогноз

Возможно ли предсказать то, что К. Бенсон называет развертыванием непредсказуемой креативности человеческих Я, старающихся расширять и сужать пространство возможного друг для друга и изобретающих всё новые орудия добра и зла? Хотя точный прогноз невозможен, обсуждение общих тенденций представляется весьма важным.

Сам К. Бенсон высказывает очень осторожный оптимизм. Он считает, что представления об отвратительности преднамеренно причиняемых страданий получают, очень медленно и постепенно, всё большее распространение. В.Н. Дружинин придерживался противоположной, пессимистической точки зрения. Он считал, что лавина насилия и жестокости, начавшая свое движение на человечество относительно недавно — несколько тысячелетий назад, лишь разгоняется и мы рискуем быть погребенными под ней.

Обращаясь непосредственно к проблемам обучения и образования, позволю себе высказать мнение, что развитие отдельных личностей, обществ и цивилизации как целого находится и неопределенно долго будет находиться под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: а) стимуляции учения, обучения и психического развития; б) противодействия им. Исследовательская и практическая работа в области целенаправленного противодействия обучению и развитию будет осуществляться по крайней мере в двух направлениях: в русле гуманистической традиции противодействия злу и в русле идей противостояния, неизбежности антагонистических конфликтов разных масштабов и необходимости завоевания господства в той или иной области любыми средствами. По мере появления новых областей и видов деятельности будут развиваться цели и средства не только обучения, но и противодействия этому обучению, в том числе средства преднамеренной дезориентации (например, в виде «тройных» обучающих технологий и т. п.).

К. Бенсон подчеркивает, что психология не нейтральный наблюдатель процесса человеческого развития, а его активный участник. Она не столько открывает универсальные законы, сколько *создает и конструирует* действительность наряду с другими агентами цивилизационного развития [39]. И этот агент должен быть, во-первых, моральным, а во-вторых, компетентным, чтобы противостоять агрессии, злу, в конечном счете человекоубийству. Это пространство ответственности культурной психологии [47].

## Литература

1. *Анциферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1.
2. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
3. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
4. *Веджетти М.С.* Интериоризация: у кого золотой ключик от дверцы между внутренней и внешней деятельностью? // Психологический журнал. 1997. № 5.
5. *Вересов Н., Мельников А.* Образование и культура: не-реальные цели и реальные ценности // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2004. № 8.
6. *Вуколова П.М.* Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема: Дипломная работа. М., 2000.
7. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
8. *Гибсон Дж.Т.* Обучение людей жестокости в условиях государственного террора // Иностранная психология. 1993. № 1.
9. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
10. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М., 2000.
11. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
12. *Залесский Г.Е.* Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2.
13. *Зинченко В.П.* Субъективные заметки о психологической диагностике // Развитие личности. 2001. № 3—4.
14. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. Электронная версия // <http://courier.com.ru/vp/vp0602znakov.htm>.
15. *Левфевр В.А.* Конфликтующие структуры. М., 2000. Электронная версия: [http://www.procept.ru/biblio/lefevr\\_conflict\\_structure.htm](http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm).
16. *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв. М., 1992.
17. *Ляудис В.Я.* Педагогическая психология // Педагогическая психология. Психолог-практик в сфере образования: Сборник программ учебных дисциплин / Под ред. И.И. Ильасова, Н.А. Рождественской. М., 1998.
18. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
19. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. Электронная версия // <http://www.researcher.ru>.
20. *Поддьяков А.Н.* Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. 2003. № 2. Электронная версия // <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.
21. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. № 3.
22. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3.
23. *Поддьяков А.Н.* Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. 1999. № 8.
24. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986.
25. Секс и средняя школа: Репортаж с заседания Международного педагогического пресс-клуба // Психологическая газета: Мы и Мир. 1999. № 1/2.
26. *Сидоренков А.В.* Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопросы психологии. 1998. № 4.
27. *Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н.* Трудно быть богом // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Избранное. М., 1989.
28. *Тавобов А.* Царский стрелец // Вечерняя Москва. 27 дек. 2001 г.
29. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.
30. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
31. *Фрумкина Р.* Реформа образования как проблема социального партнерства // Русский журнал // <http://www.russ.ru>, 2001. 27 марта.
32. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
33. *Хассен С.* Освобождение от психологического насилия. СПб., 2003.
34. *Шадриков В.Д.* Каждому по способностям: Интервью газете «Поиск» // Поиск. № 45 (651). 2001. 9 нояб.
35. *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в теории деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1.
36. *Шварц Е.* Пьесы. Л., 1972.
37. *Яковенко И.* В чем ошибся Хантингтон? (Монолог культуролога) // Знание — сила. 2002. № 1.
38. *Ярошевский М.Г.* Социальные и психологические координаты научного творчества // Вопросы философии. 1995. № 12.
39. *Benson C.* The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N. Y., 2001.
40. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. L.; N.Y., 2001.
41. *Diaz E., Hernandez J.* Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the United States // Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7—11, 1998.
42. *De Geus A.P.* Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March—April). Reprint 88202.
43. *Hedegaard M.* Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity // Culture & Psychology. 2005. 11(2).
44. On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington, 1995. Электронная версия // <http://www.nap.edu/readingroom/books/obas>.
45. *Poddiakov A.* Coping with problems created by others: directions of development // Culture & Psychology. 2005. 11(2).
46. *Poddiakov A.N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research. [On-line journal]. 2001. Vol. 2(3). Электронная версия // <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakov-e.htm>.
47. *Poddiakov A.N.* The space of responsibility of cultural psychology // Culture and Psychology. 2002. 8(3).
48. *Reed M.* Distributing Agency: Developing Classroom Activity to Meet the Challenge of the Urban School: Paper presented at the 1st Congress of ISCAR. Seville, Spain. 2005. September 20—24.
49. *Valsiner J.* Culture and Human Development. L., 2000.
50. *Valsiner J., Hill P.E.* Socialization of American toddlers for social courtesy // J. Valsiner (ed.). Child development in cultural context. Toronto, N. Y.; Bern, 1989.

# Zones of development, zones of counteraction, and the area of responsibility

**A.N. Poddyakov**

Ph.D. in Psychology, Professor at the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics

---

Development of civilization, of different societies, social groups and individuals is influenced by two contradictory and interrelated tendencies of social impacts: a) assistance and b) counteraction in gaining experience, in learning and developing. From this point of view the author reviews different notions that emerged from L.S. Vygotsky's notion of "zone of proximal development", and that reflect the diversity of zones of development and developmental outcomes under the different types of social interactions. The author discusses the moral (purposeful) and cognitive (operational and technical) aspects of learners' orientation and intentional disorientation within the conflict of goals and moral attitudes of members of social interactions, as well as the problem of responsibility for development, and the possibility of resistance against negative impacts (orientation despite disorientation).

**Keywords:** learning, upbringing, development, zone of proximal development, zones of development, assistance, counteraction, conflict, personality, morality, area of responsibility.

## References

1. *Ancyferova L.I.* Sposobnost' lichnosti k preodoleniyu deformatsii svoego razvitiya // *Psihol. zhurn.* 1999. T. 20. № 1.
2. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. M., 1996.
3. *Bratus' B.S.* K probleme cheloveka v psihologii // *Vopr. psihol.* 1997. № 5.
4. *Vedzhetti M.S.* Interiorizatsiya: u kogo "zolotoi klyuchik" ot dvercy mezhdru vnutrennei i vneshnei deyatel'nost'yu? // *Psihol. zhurn.* 1997. № 5.
5. *Veresov N., Mel'nikov A.* Obrazovanie i kul'tura: nereal'nye celi i real'nye cennosti // *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk.* 2004. № 8.
6. *Vukolova P.M.* Pomosh' i protivodeistvie v obuchenii kak psihologo-pedagogicheskaya problema: Diplomnaya rabota. M., 2000.
7. *Vygotskii L.S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1996. № 4.
8. *Gibson Dzh. T.* Obuchenie lyudei zhestokosti v usloviyah gosudarstvennogo terrora // *Inostrannaya psihologiya.* 1993. № 1.
9. *Docenko E.L.* Psihologiya manipulyatsii: fenomeny, mehanizmy i zashita. M., 1997.
10. *Druzhinin V.N.* Varianty zhizni: Ocherki ekzistentsial'noi psihologii. M., 2000.
11. *Zalesskii G.E.* Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenii lichnosti. M., 1994.
12. *Zalesskii G.E.* Cennostno-motivatsionnye aspekty deyatel'nostnoi teorii ucheniya // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1998. № 2.
13. *Zinchenko V.P.* Sub'ektivnye zametki o psihologicheskoi diagnostike // *Razvitie lichnosti.* 2001. № 3–4.
14. *Znakov V.V.* Makiavellizm, manipulyativnoye povedenie i vzaimoponimanie v mezhlchnostnom obshenii // *Vopr. psihol.* 2002. № 6. *Elektronnaya versiya* // [http://courier.com.ru/vp/vp0602\\_znakov.htm](http://courier.com.ru/vp/vp0602_znakov.htm).
15. *Lefevr V.A.* Konfliktuyushie struktury. M., 2000. *Elektronnaya versiya* // [http://www.procept.ru/biblio/lefevr\\_conflict\\_structure.htm](http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm).
16. *Lotman Yu.M.* Kul'tura i vzryv. M., 1992.
17. *Lyaudis V.Ya.* Pedagogicheskaya psihologiya // *Pedagogicheskaya psihologiya. Psiholog-praktik v sfere obrazovaniya: Sbornik programm uchebnykh disciplin / Pod red. I.I. Il'yasova, N.A. Rozhdestvenskoi.* M., 1998.
18. *Perre-Klermon A.-N.* Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei. M., 1991.
19. *Poddyakov A.N.* Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomosh', protivodeistvie, konflikt. M., 2000. *Elektronnaya versiya* // <http://www.researcher.ru>.
20. *Poddyakov A.N.* Obraz mira i voprosy soznatel'nosti ucheniya: sovremennyi kontekst // *Vopr. psihol.* 2003. № 2. *Elektronnaya versiya* // <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.
21. *Poddyakov A.N.* Protivodeistvie obucheniyu i razvitiyu drugogo sub'ekta // *Psihol. zhurnul.* 2004. № 3.
22. *Poddyakov A.N.* Protivodeistvie obucheniyu konkurenta i "troyanskoe" obuchenie v ekonomicheskom povedenii // *Psihologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki.* 2004. № 3.
23. *Poddyakov A.N.* Filosofiya obrazovaniya: problema protivodeistviya // *Vopr. filosofii.* 1999. № 8.
24. *Prigozhin I., Stengers I.* Poryadok iz haosa: novyi dialog cheloveka s prirodoy. M., 1986.
25. Seks i srednyaya shkola (reportazh s zasedaniya Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo press-kluba) // *Psihologicheskaya gazeta: My i Mir.* 1999. № 1/2.
26. *Sidorenkov A.V.* Napravleniya psihologo-pedagogicheskogo vozdeistviya na uchebnye gruppy // *Vopr. psihol.* 1998. № 4.
27. *Strugackii A.N., Strugackii B.N.* Trudno byt' bogom // *Strugackii A.N., Strugackii B.N. Izbrannoe.* M., 1989.

28. *Tavobov A.* Carskii strelec // Vechernyaya Moskva. 2001. 27 dek.
29. *Tihomirov O.K.* Psihologiya myshleniya. M., 1984.
30. *Fel'dshtein D.I.* Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti. M., 1999.
31. *Frumkina R.* Reforma obrazovaniya kak problema social'nogo partnerstva // Russkii zhurnal // <http://www.russ.ru>, 27 marta 2001.
32. *Hasan B.I.* Psihotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost'. Krasnoyarsk, 1996.
33. *Hassen S.* Osvobozhdenie ot psihologicheskogo nasiliya. SPb., 2003.
34. *Shadrikov V.D.* Kazhdomu po sposobnostyam: Interv'yu gazete "Poisk" // Poisk. 2001. 9 noyab.
35. *Shakurov R.H.* Bar'er kak kategoriya i ego rol' v teorii deyatel'nosti // Vopr. psihol. 2001. № 1.
36. *Shvarc E.* P'esy. L., 1972.
37. *Yakovenko I.* V chem oshibsya Hantington? (Monolog kul'torologa) // Znanie — sila. 2002. № 1.
38. *Yaroshevskii M.G.* Social'nye i psihologicheskie koordinaty nauchnogo tvorchestva // Vopr. filosofii. 1995. № 12.
39. *Benson C.* The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N.Y., 2001.
40. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. L.; N.Y., 2001.
41. *Diaz E., Hernandez J.* Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the United States // Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7—11, 1998.
42. *De Geus A.P.* Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March—April). Reprint 88202.
43. *Hedegaard M.* Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity // Culture & Psychology. 2005. № 11(2).
44. On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington, 1995. Elektronnaya versiya: <http://www.nap.edu/readingroom/books/obas>.
45. *Poddiakov A.* Coping with problems created by others: directions of development // Culture & Psychology. 2005. № 11(2).
46. *Poddiakov A.N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research Elektronnaya versiya: [On-line journal]. 2001. Vol. 2(3) // <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakov-e.htm>.
47. *Poddiakov A.N.* The space of responsibility of cultural psychology // Culture and Psychology. 2002. № 8(3).
48. *Reed M.* Distributing Agency: Developing Classroom Activity to Meet the Challenge of the Urban School: Paper presented at the 1st Congress of ISCAR. Seville, Spain. 2005. September 20—24.
49. *Valsiner J.* Culture and Human Development. L., 2000.
50. *Valsiner J., Hill P.E.* Socialization of American toddlers for social courtesy // Valsiner J. (ed.). Child development in cultural context. Toronto; New York; Bern: Hogrefe & Huber, 1989.

# О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи

В.А. Гуружапов

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

Рассматривается проблема постановки и решения учебной задачи в теории развивающего обучения В.В. Давыдова (1930–1999). Предпринята попытка проанализировать феноменологию мыслительного акта при решении учебной задачи с точки зрения идей Дж. Дьюи (1859–1952). Проанализированы особенности содержания учебной задачи как объекта для мыслительного анализа. Дается уточненное определение таких учебных действий, как решение системы практических задач определенного типа, оценка и контроль. Поставлен вопрос о расширении методологической базы развивающего обучения.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, мыслительный акт, теоретическое мышление, учебная деятельность, учебная задача, учебные действия.

Пришло время сопоставить взгляды В.В. Давыдова (1930–1999) и Дж. Дьюи (1859–1952) на проблему образования. Прежде всего это вызвано тем обстоятельством, что ряд трудов американского ученого были, наконец, изданы на русском языке [5, 6, 7]. Теперь широкая российская психолого-педагогическая общественность имеет возможность ассимилировать его идеи. И первое, что приходит на ум, — это сопоставление с идеями В.В. Давыдова [1, 2, 3]. Такая работа могла бы существенно расширить методологическую базу современного отечественного образования. Кроме того, следует взглянуть на сложившуюся практику образования, и прежде всего практику развивающего обучения, со стороны. Первый шаг в этом направлении уже сделан В.П. Зинченко. Он показал важность для педагогики развития выполненного Дж. Дьюи анализа соотношения опыта и мышления [8].

Действительно, есть основания для интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи применительно к проблемам развивающего обучения. Это определяется общностью их взглядов на роль научных (теоретических) знаний в образовании и развитии подрастающего поколения, на понимание единства содержания и методов обучения, результативности обучения как возможности будущего применения знаний в новых, непредсказуемых ситуациях. Оба пытались преодолеть традиционный формальный подход к организации всей системы общего образования. Для нас особенно важно, что эти выдающиеся ученые и теоретики образования, следуя европейской классической философской традиции, исходили из того, что *научные знания не передаются в готовом виде, а усваиваются в процессе мыслительного акта.*

Наверное, В.В. Давыдов мог бы и сам ассимилировать идеи выдающегося американского ученого, но в силу ряда причин этого не произошло. И мы набрались смелости немного восполнить этот пробел в теории развивающего обучения на примере анализа постановки и решения учебной задачи.

## Учебная задача в теории развивающего обучения В.В. Давыдова

Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме она де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» [1]. Позднее он дает этой задаче развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т. е. построения его “клеточки” и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение “клеточки” изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизво-

дят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [2, с. 151–152].

Учебная задача — центральный элемент всей учебной деятельности в развивающем обучении системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Учебную деятельность можно рассматривать как решение учениками системы учебных задач, выстроенных в логике изложения, а соответственно и усвоения (присвоения) теоретических знаний от абстрактного к конкретному. Это осуществляется на уровне макроцикла учебного процесса, т. е. от раздела к разделу, от урока к уроку. Важно отметить, что учебная задача есть объективный результат логико-психологического анализа содержания учения. Ее можно рассматривать относительно независимо от многообразия условий обучения детей. Эти условия сформулированы в учебно-методических комплексах по основным предметам дидактической системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Содержание и последовательность данных задач в каждом учебном предмете выстроены с точки зрения выработанного в науке и культуре взгляда на существо этих предметов. Так, например, курс «Математика» для начальной школы, созданный В.В. Давыдовым и его соавторами — С.Ф. Горбовым, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой, — это фактически взгляд на школьный курс математики с точки зрения высшей математики [4]. В нем представлена развитая в научной школе академика А.Н. Колмогорова идея действительного числа как конкретизации представлений об абстракции отношения величин. Здесь теория учебной деятельности нашла свое наиболее полное воплощение и была экспериментально проверена в ряде школ России и за рубежом.

Вместе с тем, перечисляя нерешенные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов поставил вопрос о «необходимости серьезного углубления логико-психологических основ понятия “учебная задача”» [3, с. 267]. Он сетовал на то, что многие психологи и методисты предлагают школьникам лишь мнимую учебную задачу. К этому можно добавить, что в современной практике развивающего обучения эта проблема действительно стоит очень остро, в том числе и на уроках математики. У учителей часто нет ясного понимания относительно как самой учебной задачи, так и ее места в учебной деятельности. Не складывается культура постановки учебной задачи. Дело доходит до курьезов. Я наблюдал случаи, когда учитель, вместо того чтобы грамотно сформулировать ученикам вопрос задачи, начинал свое обращение к ученикам призывом: «Ребята, давайте искать общий способ!» Как будто этим призывом можно что-то решить, когда задача еще толком не поставлена.

Смею предположить, что корни названной проблемы лежат в недостаточной разработанности феноменологии процесса усвоения теоретических знаний. В теории развивающего обучения логико-психологический анализ решения учебной задачи сосредоточен, условно говоря, на второй ее половине. Все начинается с того момента, когда ученик вдруг открывает в учебном материале «некоторое общее отношение, имеющее законо-

мерную связь с различными проявлениями этого материала», т. е. когда он увидел в конкретной задаче что-то, в принципе имеющее нечто общее с другими задачами этого типа. Этому феномену была дана интерпретация, в которой *цель и результат деятельности соединены*. Так было определено первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, а именно «преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта». За ним следуют другие учебные действия: «моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в “чистом виде”; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий и оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [2, с. 154].

В качестве культурного аналога такой последовательности действий была взята научная исследовательская деятельность, а конкретно — способ изложения учеными результатов своих научных изысканий. В этом смысле учебная деятельность в развивающем обучении носит название квазиисследовательской. Таким образом, очень подробно рассмотрен процесс решения учебной задачи с момента открытия общего (в идеале всеобщего) отношения в изучаемом объекте. А вот что происходит до этого момента, в основном анализировалось с точки зрения организации так называемого учебного сотрудничества. Это, безусловно, важно, но не связано прямо с феноменологией постановки учебной задачи как таковой.

Итак, *что же происходит до того момента, когда ученик совершил первое результативное учебное действие, связанное с решением учебной задачи?* Мы рассмотрим этот вопрос с точки зрения того, какие действия должен осуществлять учитель в процессе постановки и решения учебной задачи.

### Представления Дж. Дьюи о психологических особенностях мыслительного акта

Дж. Дьюи достаточно подробно описал феноменологию мыслительного акта как раз до момента получения первого мыслительного результата. На наш взгляд, в этом анализе применительно к освоению научных (= теоретических) знаний особое внимание следует обратить на три момента: 1) наличие в сознании ученика идей, на основе которых он может выдвинуть гипотезу для того, чтобы решить поставленную задачу; 2) готовность ученика к риску при попытке решить задачу на основе актуализации имеющихся у него идей; 3) пристрастность ученика к результату мыслительного акта. Не только для подтверждения сказанного, но и для иллюстрации стиля Дж. Дьюи позволим себе привести несколько цитат. «Для размышлений необходима заинтересованность в результатах, своего рода эмоциональное отождествление собственной судьбы, пусть только в воображении, с тем или иным исходом событий... Поскольку добиться полной беспристрастности почти невозможно, это свидетельствует о том,

что мышление онтологически связано с ситуациями, когда оно оказывается неотъемлемой частью происходящего и предназначено повлиять на результат... Мыслительный процесс связан с незавершенными, еще длящимися явлениями, а это значит, что условиями его возникновения могут быть только неопределенность, сомнения, проблематичность. Полная определенность существует лишь там, где все кончено, все завершено; размышление же — там, где неизвестность. Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. <...> Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление — это исследование, поиск, находки вторичны и вспомогательны по отношению к поиску, который постоянно устремлен к тому, чем человек в данный момент не располагает. <...> Из сказанного следует также, что мышление всегда связано с риском. Никто не может заранее гарантировать достоверность выводов» [6, с. 140—141].

Дж. Дьюи в качестве культурного образца для анализа феноменологии мышления взял, так же как и В.В. Давыдов, исследовательскую деятельность ученых, но в ее опытно-экспериментальном аспекте. В этом он увидел общность мышления ученых с мышлением (теоретическим мышлением) людей других практических (духовно-практических) сфер деятельности. *В учении такой тип деятельности может выступать, в частности, как мысленный эксперимент по отношению к конкретному объекту.* Попробуем теперь и мы проанализировать с этих позиций ситуацию постановки учителем учебной задачи и ее попыток решения учеником.

### Анализ постановки и решения учебной задачи как объекта

Мы должны зафиксировать одно очень важное свойство учебной задачи, а именно ее объективность. Это значит, что вопрос задачи относится к объекту, который существует независимо от того, предъявлен он в данный момент в конкретном классе или нет. Конечно, эта объективность имеет право на существование только в рамках определенной системы образования как некоторой исторической реальности и, более того, только в рамках определенной учебной дисциплины. Без полагания этого очень легко впасть в бесконечные рассуждения об учебной деятельности вообще, в отрыве от ее содержания, что, кстати, часто и происходит. Можно определить по крайней мере три отличительные особенности учебной задачи как объекта:

1) *учебную задачу нельзя решить непосредственно практически или на основе уже известного способа решения аналогичных задач.* Рассмотрим это на примере так называемого дочислового периода в уже упомянутом курсе математики (1-й год обучения). Учитель задает детям вопрос: «Что больше по ширине: окно или дверь?» На глаз это определить трудно. На предыдущих уроках дети решали похожие задачи, но только вещи были маленькие и их можно было срав-

нить по величине, приложив их друг к другу. Теперь этого сделать нельзя. Значит, привычный способ сравнения величин вещей не подходит;

2) *у учащихся, на чей уровень развития рассчитана задача, есть предпосылки для того, чтобы решить ее теоретически на основе предшествующего опыта осмысления явлений действительности, в том числе и на уроках.* В нашем случае у них был опыт сравнения каждого из двух равных по величине предметов с величиной третьего предмета. Тогда было выяснено, что достаточно определить отношение величин одной из двух равных с любой третьей. Такие большие вещи ученикам еще не приходилось сравнивать, но всё же они могут поискать такой предмет, который был бы удобен для сравнения по величине с каждым из двух практически трудно сравниваемых предметов. Например, это может быть достаточно длинная веревка;

3) *задача должна занимать определенное место в цепочке других учебных задач, выстроенных в логике изложения (присвоения) теоретических знаний от абстрактного к конкретному.* Каждая следующая задача представляет собой качественную конкретизацию исходной содержательной абстракции. Так, в нашем случае учебной задачей на последующих уроках математики может быть, например, такая. Учитель предлагает детям определить, что больше по высоте: дверь или шкаф, стоящий в противоположном от двери углу. На глаз это опять определить невозможно. Дети уже опытные и сразу просят веревку. Но вот проблема: у учителя есть только маленький коротенький обрывок. Задача опять не может быть решена на основе привычного способа решения. Дети *вынуждены искать новый способ решения.* В данном случае можно использовать обрывок веревки как третью величину несколько раз, т. е. как *мерку*. Это уже качественно новая конкретизация исходной абстракции отношения величин, новый и вместе с тем доступный детям шаг в восхождении от абстрактного к конкретному. Но этот шаг возможен только в том случае, если ранее у детей был опыт осмысления задач на сравнение величин предметов с помощью другого третьего предмета (так называемой промежуточной величины).

Мы сосредоточим внимание именно на психологических условиях постановки учебной задачи учителем, полагая, что в соответствующих руководствах к учебным программам они уже описаны.

Первой задачей учителя при постановке ученикам учебной задачи является *открытие (раскрытие) объекта для теоретического анализа.* Это особенно остро дает нам почувствовать Дж. Дьюи. Ведь только по отношению к объекту возможно применение опытно-экспериментального метода. Только на нем можно практически проверить выдвинутые учениками гипотезы.

Так получилось, что развитие исследований в рамках психологического сопровождения учебной деятельности в основном сосредоточилось на организации взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой. Момент действия учителя с учебной задачей как объектом, а соответственно и ученика с данным объектом, оказался вне поля зре-

ния как психологов, так и методистов. Это отдается на откуп практикующим учителям и не всегда приводит к нужным результатам. Возникают разного рода мифы о том, что должно предшествовать постановке учебной задачи. Например, есть такое мнение, что, прежде чем ставить учебную задачу, необходимо создать так называемую ситуацию успеха. Для этого обычно детям предлагают решить известные им задачи, как правило связанные с применением уже отработанных навыков. Я наблюдал уроки, на которых рвение учителя в создании ситуации успеха заходило так далеко, что на решение учебной задачи уже не хватало ни времени, ни сил (главное, что для постановки учебной задачи это совсем не было нужно).

До момента постановки учебной задачи нужно мобилизовать детей на решение задачи. Для этого достаточно обычной педагогической техники. У каждого учителя она своя. Например, я наблюдал у одной учительницы начальных классов простой и эффективный прием. Она держит в руке кусочек мела на уровне лба и требует: «Ребята! Посмотрите на меня!» Это знак того, что сейчас начнется серьезная работа с математическими объектами, придется писать формулы на доске. Мел в данном случае является символом будущей теоретической работы. Этого учителю было достаточно для мобилизации учеников на решение учебной задачи. Конечно, такое возможно только в классе, где складывается соответствующая субкультура участия детей в учебной деятельности. Ее надо специально создавать.

Итак, допустим, дети мобилизованы. Как в таком случае должен быть представлен объект? Дж. Дьюи подчеркивал ценность для развития мышления человека самого момента нахождения в ситуации неожиданно возникшей проблемы. Важно именно удивление, когда нечто незнакомое предстает перед вами и с этим надо что-то делать. Это будит воображение, вынуждает сконцентрироваться. Вслед за Дж. Дьюи и мы считаем, что *в неожиданности заключается первая особенность постановки учебной задачи*. Причем вопрос должен ставиться в своей возможно предельной формулировке, и в этом заключается неожиданность. При таком подходе ученик в своем ближайшем и очевидном опыте не имеет готовых решений. Ему надо подумать, напрячься, покопаться в имеющемся у него ворохе идей и выдвинуть гипотезу.

Ученик (настоящий ученик), вообще, готов решать проблемы, которые ставит перед ним учитель. У него есть какие-то идеи, для того чтобы с честью выйти из заданной ситуации. Но как решить именно эту задачу в данный момент, он еще не знает. Он вынужден рисковать. Риск заключается в содержании выдвигаемой учеником гипотезы относительно способа решения задачи. Ценностью этого этапа решения задачи является не решение ее как таковой и не максимальное приближение к окончательному решению, а именно выдвижение гипотезы. Но не любой догадки, а предложения определенным способом решить задачу. Здесь имеет значение готовность допустить практического результата при осознании возможности потерпеть крах. Поэтому разного рода ме-

тодические ухищрения, типа предварительной тренировки, направленные на облегчение ученикам решения конкретной учебной задачи, не имеют прямого отношения к подлинному смыслу постановки учебной задачи. В данный момент не важно, какие у ученика были успехи вчера или, может быть, даже сегодня. Здесь и сейчас ему надо доказать свою способность мыслить. Важно только, чтобы задача была ему по силам. Если у ребенка нет сил ее решить, значит, надо поставить другую задачу.

Одной из наиболее часто встречающихся ошибок учителей является дробление учебной задачи на последовательность более мелких, которые, как учителю кажется, детям уже знакомы и доступны для решения. В результате от ученика не требуется усилий для их решения в отдельности. Приведем пример того, как это возможно с нашей задачей на сравнение ширины окна и двери. Учитель сначала задает вопрос о том, как можно сравнить величины двух предметов с помощью третьего. Дети вспомнили. Теперь учитель задает детям вопрос: «А что, если два сравниваемых предмета будут очень большие?» Дети отвечают: «Третий предмет тоже должен быть очень большой!» Учитель обращает внимание детей на окно и дверь: «Большие? С помощью какого предмета их можно сравнить по ширине?» Дети, естественно, отвечают, что нужен большой третий предмет. Учитель: «А какой у меня есть спрятанный в столе предмет, удобный для сравнения больших величин?» Дети, конечно, вспоминают о веревке. Учитель ее достает. Затем сравнивают величины предметов, записывают в формуле и даже делают вывод о том, что есть удобный предмет-посредник для сравнения величин больших вещей. Вроде бы задача решена в том же объеме, как и в случае, когда вопрос был задан сразу об отношении величин окна и двери по ширине. Веревка оказалась востребована. Но только всё обошлось без риска для учителя и, к сожалению, для учеников. Ребенку нет нужды пройтись по закоулкам своего сознания и покопаться в ворохе имеющихся у него идей, на основе которых он может высказать гипотезу о способе решения задачи, — всё лежит как бы на поверхности, в самом ближайшем его опыте, который буквально воспроизводится здесь же, на данном уроке. Всё настолько очевидно, что нет особой нужды проверять гипотезы. А, согласно Дж. Дьюи, гипотеза должна быть проверена экспериментально, иначе акт мышления остается незавершенным и невозможно осуществить подлинную рефлексию.

Также надо отметить, что в случае дробления учебной задачи у детей нет необходимости самостоятельно восстанавливать в воображении события предшествующих уроков как актов драмы мышления. Ведь каждый раз при решении учебной задачи, согласно логике восхождения от абстрактного к конкретному, должна восстанавливаться история выделения исходной содержательной абстракции, лежащей в основе общего способа решения задачи данного типа. Здесь возникает сложнейшая теоретическая проблема соотношения филогенетических и онтогенетических оснований предметных действий, обсуждение которой выходит далеко за рамки этой статьи.

Допустим, учебная задача предъявлена в возможно предельной формулировке. Были высказаны гипотезы. В учебной деятельности обычным способом проверки гипотезы (догадки, предположения) является дискуссия. *Задача учителя заключается в удержании объекта учебной задачи.* Дело в том, что в дискуссии легко перейти на чисто социальные взаимодействия между ее участниками. Например, ученик Ваня высказал предположение относительно возможного способа решения задачи. Петя предлагает принципиально иное решение. Все ученики это видят и понимают: есть два разных мнения относительно анализируемого объекта. В их воображении, возможно, возникают разные случаи из собственного опыта решения задачи, и нужно решить, в каком случае содержится более подходящее основание для принятия нужной гипотезы. Но учитель, вместо того чтобы зафиксировать это противоречие как различие взглядов (а это есть различие в мыслительном опыте) на объект, переводит дискуссию в иное русло. Он требует, чтобы Петя ответил конкретно Ване и развернуто. А это уже совсем другая задача. И часто способностей ученика не хватает, чтобы одновременно удерживать свое понимание смысла задачи и искать формулировку развернутого ответа на предложение своего оппонента. В результате напряжение мысли, благодаря которому ученики начали «входить» в историю своих собственных мыслительных поисков, пропадает, и всё начинает сводиться к обсуждению формулировок двух учеников, зачастую очень длительному. И если учитель вовремя не спохватится, то дело пойдет так далеко, что вернуться к задаче будет трудно.

Вообще дискуссия очень сложный и ответственный момент в организации учебной деятельности. Пока первое учебное действие не получило своего окончательного утверждения на «классном форуме» и не обрело смысла совместного коллективного действия как исходной платформы для дальнейшего решения задачи, дискуссия происходит *в пространстве возможных идей относительно способов преобразования объекта.* Но сначала это пространство надо специально создать, т. е. зафиксировать разные мнения учеников относительно возможных способов решения задачи. После этого можно организовать обсуждение мнений конкретного ученика. В нашем случае правомерно требовать личного обращения к Ване или Пете другого (третьего) ученика, который будет поддерживать и оспаривать их мнения как уже свершившийся факт преобразования (в данном случае — переформулирования условий задачи), пусть пока только мысленного, объекта. При этом у участников дискуссии появляются реальные позиции, т. е. возникают отношения друг к другу на основе принятия либо непринятия той или иной гипотезы.

Проблема учебной дискуссии серьезно беспокоила В.В. Давыдова. Он специально анализировал ее в аспекте формирования учебных действий (главным образом в позиционном аспекте), в частности при выполнении действий контроля и оценки. С нашей точки зрения, позиционные отношения в дискуссии возможны в том случае, когда кем-то из участников уже совершено результативное действие по отноше-

нию к объекту. То есть мы имеем не только гипотезу, но и уже реально преобразованный (верно или не верно) объект. До этого момента обсуждаться могут только гипотезы его преобразования. Поэтому проблематично рассматривать в качестве первого учебного действия «принятие учебной задачи» [3, с. 159]. Дело в том, что нельзя определить показатель результативности этого действия, пока ученик не выделит некоторое общее отношение в объекте. Ведь только в этом случае можно считать, что ученик «принял» учебную задачу. Но это и есть учебное действие преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта. Другой ученик может не принять результат этого преобразования и высказать сомнение в правомочности данного действия. А это значит, что у него есть другая гипотеза.

Конечно, важно, чтобы ученики были готовы выполнять задания учителя. Но это, вообще, характерно для ситуации нахождения ребенка в школе. Вводить этот момент в качестве действия, связанного с содержанием учебной деятельности в ее специфическом для развивающего обучения смысле, логически неоправдано.

Допустим, что одна из гипотез принята как платформа для преобразования объекта. Выполнено первое учебное действие: объект преобразован, исходное отношение выделено. Надо выполнять второе учебное действие — моделировать выделенное отношение. Снова возникает специфическая задача для учителя — *удержание в поле внимания детей изоморфных отношений между объектом и его моделью.* Иначе проверка гипотезы может осложниться. Как ранее отмечалось, проверка гипотезы — важный момент мыслительного акта, поэтому необходимо специально акцентировать действие, направленное на решение первичной задачи на основе найденного общего способа решения задач данного типа. У В.В. Давыдова это действие фактически входит в учебное действие, связанное с построением системы частных задач. При условии, что *решение практической задачи должно трактоваться как самостоятельное учебное действие*, возможна существенно иная трактовка действий контроля и оценки. Для доказательства этого нам придется еще раз рассмотреть последовательность событий решения задачи на сравнение величин окна и двери, конечно, в сокращенном, схематическом виде.

Итак, учитель ставит перед детьми задачу, спрашивая: «Что больше по ширине — окно или дверь?»

*Выдвижение и обсуждение гипотез.* Кто-то предлагает снять двери с петель и приставить их к окну. Но после небольшого обсуждения здравомыслящее большинство класса отвергает этот авантюристический проект. Получается, что решить задачу непосредственно практически нельзя. Дети приходят к выводу, что *надо искать какой-то другой способ решения задачи.* В классе устанавливается тишина — *дети думают.* Вдруг кто-то вспоминает, что при сравнении двух предметов по величине можно использовать третий, равный одному из них. Это предложение вызывает бурю восторгов. Появилась идея сравнения двух объектов через третий.

*Преобразование условий задачи.* Дети оглядываются по сторонам — ищут подходящий предмет. Обращают внимание на метровую линейку. Нет, не подходит — коротка. Кто-то вспоминает, что у учителя была веревка. Вспоминает и учитель. Так в пространстве задачи появляется третий объект (веревка), который существенно доопределяет всю ситуацию сравнения величин. Благодаря ему задача приобрела типовой характер.

*Построение теоретической модели нового объекта.* Но прежде чем веревку пустить в дело, учитель предлагает детям *подумать*, как она будет использована, и записать свои действия в математических знаках. Дети работают следующим образом. Обозначим через  $A$  ширину двери. Пусть  $B$  есть ширина окна. Отмерим ровно столько веревки, чтобы ее длина была равна ширине двери. Обозначим длину веревки через букву  $E$ . Запишем это действие:  $A = E$ . Модель объекта построена. Задачу теперь можно решать чисто теоретически.

*Преобразование модели.* Учитель предлагает сравнить длину веревки ( $E$ ) и ширину окна ( $B$ ), анализируя только модель. Дети во время обсуждения выясняют, что возможны три варианта. *Первый:* если  $B = E$ , значит, и  $B = A$ . *Второй:* если  $B > E$ , то и  $B > A$ . *Третий:* если  $B < E$ , то  $B < A$ . Эти логические действия дети уже хорошо освоили на предыдущих уроках, сравнивая предметы по величине. В правильности этих действий они могли убедиться непосредственно практически. Теперь, не приступая к практическим действиям, они фактически решили задачу в общем виде (в данном случае используя алгебраический подход), т. е. теоретически. Осталось только проверить, какой из трех вариантов действительно соответствует конкретному случаю.

*Решение практической задачи.* Если в процессе решения учебной задачи объект всегда был в поле внимания учеников, если все такты мыслительной работы выполнялись до конца, то возникает интересный феномен. Дети с удовольствием и тщательностью выполняют практические действия на сравнение величин. Допустим, кто-то из учеников с помощью веревки измеряет ширину окна. В это время другие дети внимательно смотрят, насколько точно это делается. И если что-то не так, возникает буря возмущений. Дети контролируют, насколько практическое действие соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения данного действия. Если их спросить, зачем нужно так точно мерить, то они ответят: а вдруг величины предметов различаются мало, тогда ошибка может привести к неверному результату. И вообще, надо делать точно.

Этот феномен уже выходит за рамки той экспериментальной проверки гипотезы, которую обсуждал Дж. Дьюи. Здесь мы входим в сферу сознания, которая шире пространства прагматической интерпретации мышления. Если акт мышления совершается в истинном направлении, то он несет в себе достоинство этического и эстетического начал в человеке в контексте развития общественных идеалов истины, добра и красоты. Вообще, при обсуждении проблем природы учебной деятельности этот вопрос неоднократно поднимался на высоком философском уровне, в основном Э.В. Ильенковым и Ф.Т. Михайловым. В рам-

ках нашей статьи нет возможности специально рассматривать этот вопрос. Хотим только отметить необходимость проработки теории развивающего обучения именно в этом направлении. Пока только предположим следующее: *действие контроля, непосредственно связанное с решением учебной задачи, есть определение того, насколько практическое действие соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения данного действия.* Это значит, что решение учениками учебной задачи происходит под сенью идей, которые по своему содержанию значительно шире идей о способах решения задач определенного типа. Кстати, Дж. Дьюи это отмечал, правда, применительно к проблемам образования вообще.

Далее идет обсуждение способа решения задачи. Дети приходят к выводу, что данный тип задачи всегда можно решить, не прибегая к непосредственному сравнению предметов, а используя третью величину и действуя со знаково-символическими обозначениями. Способ решения задачи отрефлексирован, акт мышления завершен.

Соответствующим образом меняется интерпретация действия оценки. Ведь «оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи» также несет в себе прагматический оттенок смысла. В принципе это возможно и не противоречит всей логике решения учебной задачи, правда, если решение учебной задачи понимать как незавершенный мыслительный акт. Но если шаг мысли сделан в направлении истины, добра и красоты, то ситуация в корне изменилась. Мир стал другим. И дальше начинается жесткая логика дальнейшего преобразования мира, исходя из того, что ученики осознали (отрефлексировали) открытый ими способ решения задач данного типа. То есть шаги мышления и рефлексия дискретны и не дробятся бесконечно, что, кстати, хорошо обосновано в трудах М.К. Мамардашвили [10]. Если общий способ учеником усвоен, то нет смысла ему оценивать, насколько хорошо усвоен. Можно только определить, насколько далеко в преобразовании мира с помощью этого способа можно продвинуться. В этом возникает необходимость «при построении системы частных задач, решаемых общим способом». Итак, *действие оценки, связанное с решением учебной задачи, есть определение возможных границ применимости найденного способа.* И это опять же можно осуществить в форме гипотез при решении других задач. Например, в заключение решения известной нам учебной задачи учитель спрашивает детей: «А всегда ли при сравнении величин двух предметов можно воспользоваться третьим?» Вот где есть возможность разгуляться фантазии и мышлению детей!

А мы в заключение отметим только одно. Проведенный нами феноменологический анализ постановки и решения учебной задачи не претендует на окончательное решение вопроса. Это скорее постановка проблемы для дальнейшего развития теории учебной деятельности. Ясно, что простого соединения идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи в рамках целостной теории не получится. Но вопрос о более широкой методологической базе развивающего обучения уже назрел.

### Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. 1 класс: Методическое пособие для учителей трехлетней начальной школы. М., 1995.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
7. Дьюи Дж. Реконструкция в философии: Проблемы человека. М., 2003.
8. Зинченко В.П. Педагогика развития. М., 2002.
9. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М., 2002.
10. Мамардашвили М.К. Стрела познания. М., 1998.
11. Михайлов Ф.Т. Избранное. М., 2001.

## On the phenomenology of setting and solving the educational task in developmental learning: an attempt to integrate the ideas of V.V. Davydov and J. Dewey

V.A. Guruzhapov

Ph.D. in Psychology, Head of the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology

---

The article addresses the problem of setting and solving the educational task in V.V. Davydov's (1930–1999) theory of developmental learning. The author makes an attempt to analyze the phenomenology of the act of thinking in solving the educational task basing on the ideas of J. Dewey (1859–1952). The article describes the substantial specificity of the educational task as an object of thinking analysis and gives detailed definitions of such educational actions, as solving a system of practical tasks of a certain type, assessment, and control. The author raises the question of broadening the methodological foundation of developmental learning.

**Keywords:** developmental learning, act of thinking, theoretical thinking, learning activity, educational task, educational actions.

### References

1. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
2. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
4. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V. Obuchenie matematike. 1 klass: Metodicheskoe posobie dlya uchitelei trehletnei nachal'noi shkoly. M., 1995.
5. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya. M., 1999.
6. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie. M., 2000.
7. D'yui Dzh. Rekonstrukciya v filosofii: Problemy cheloveka. M., 2003.
8. Zinchenko V.P. Pedagogika razvitiya. M., 2002.
9. Il'enkov E.V. Shkola dolzhna učit' myslit'. M., 2002.
10. Mamardashvili M.K. Strela poznaniya. M., 1998.
11. Mihailov F.T. Izbrannoe. M., 2001.

# Функция искусства в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского\*

**Е.В. Улыбина**

доктор психологических наук, профессор Института психологии  
им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Теоретическая статья посвящена психологическому анализу теории катарсиса, представленной в работе Л.С. Выготского «Психология искусства». Проведенный анализ показал, что если терапевтический катарсис (практика психоанализа) возвращает субъекту смысл ситуации и эмоций, то эстетический катарсис формирует чувства. Предложенная Л.С. Выготским модель рассматривается через соотнесение с современной психологией и физиологией эмоций, с практикой терапевтического катарсиса и «Поэтикой» Аристотеля. На основе проведенного анализа делается вывод о принципах функционирования катарсиса как механизма интериоризации культурно-исторических смыслов. Предлагается описание феномена катарсиса в контексте теории развития высших психических функций. Выделены условия возникновения и существования эстетического катарсиса: усиление эмоционального переживания за счет отсутствия моторной разрядки; соотнесение индивидуальных переживаний с содержанием произведения, включающего в себя многообразие смыслов; наличие дистанции по отношению к содержанию.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский, Лакан, Аристотель, психология искусства, катарсис, высшие психические функции, смысл, значение, физиология эмоций.

Принято отмечать, что в культурно-исторической теории Л.С. Выготского различению значения и смысла не уделяется большого внимания. На это в свое время указывал и А.Н. Леонтьев: «Попытка Л.С. рассматривать в качестве единицы сознания значение несостоятельна... Основное положение, которое должно быть противопоставлено учению Л.С. о значении, — это положение о том, что существует не просто “вхождение”, переливание общественно обработанных значений в сознание субъекта, но диалектический ... переход их» [10, с. 207].

Л.С. Выготский, не ставя на этом акцент, понятия «значение» и «смысл» различал. Так, он останавливался на дифференциации значения и смысла в «Мышлении и речи», опираясь на исследования французского психолога Ф. Полана, который «оказал большую услугу психологическому анализу речи тем, что ввел различие между смыслом слова и его значением» [3, с. 346]. К понятию смысла Л.С. Выготский обращался и в последних работах. «Если прежде за основную единицу сознания Выготский принимал значение, то теперь выступала новая единица — смысл. <...> Смысл означал переживание личностью своего мотивационно-напряженного отношения к миру, созданного волевой задачей, на которой сосредоточена эта личность» [17, с. 260]. Смысл связывается Л.С. Выготским с мотивационной сферой и выступает как источник активности, как «хотение», определяющее направление психической активности. Представляется, однако, что это различие имплицитно присутствует и в его более

ранних работах. Оно рассматривается Л.С. Выготским прежде всего через процесс взаимодействия человека с культурой, опосредованный искусством. Анализ этих драматических моментов дан Л.С. Выготским в «Психологии искусства», практически первой собственно психологической работе, опубликованной в 1925 г. В ней он пытается ответить на простой вопрос о том, как устроено искусство, почему оно действует и в чем заключается природа катарсиса.

Давным-давно было замечено, что искусство оказывает на человека определенное, а в некоторых случаях очень сильное воздействие. Аристотель назвал этот эффект катарсисом, применив популярный тогда медицинский термин «очищение» к эмоциям. Считается, что термин восходит к древнему пифагореизму, использовался Гераклитом и многими другими. В «Поэтике» Аристотеля про катарсис говорится буквально следующее: «Трагедия есть подражание действию важному и законченному <...> и совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных страстей» [1, с. 651]. Предполагается, что переживаемые страсти изначально «не чисты» и должны быть очищены, приведены к некоторому «идеальному» состоянию. Текст Аристотеля дает весьма общее представление о катарсисе, оставляя богатые возможности для интерпретаций.

В дальнейшем понятие «катарсис» активно использовалось в эстетике для объяснения действия искусства, а в конце XIX в. было применено для обозначения ситуации переживания сильных эмоций в со-

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №05-06-351.

стоянии гипноза. Термин «катарсис» в учебной литературе по психоанализу используется в настоящее время не часто. Его заменяет понятие «инсайт».

Терапевтическое использование эффекта катарсиса (инсайта) предполагает, что в безопасной обстановке человек может пережить, отреагировать те чувства, которые когда-то по определенным причинам были вытеснены из сознания. В результате он приобретает опыт того, что может вынести эти чувства, принять те собственные желания, которые ранее казались ему совершенно чуждыми. З. Фрейд в свое время обнаружил, что простое сообщение пациенту о причинах его болезни, даже если эти причины абсолютно правильно поняты аналитиком, не дает никакого результата. Необходима еще и эмоциональная составляющая, вовлеченность в ситуацию, позволяющая соотносить реально переживаемые чувства со словами. В таком случае слова обретают свой истинный смысл, восстанавливая связь с уровнем непосредственного переживания, что может казаться субъекту страшным и отвратительным. Катарсис не только соединяет чувства со словами, ослабляя непосредственное действие чувств, но и придает словам преобразующую силу (способность воздействия). Таким образом, терапевтический катарсис не очищает чувства, как о том говорится у Аристотеля, но, напротив, позволяет принять то, что оценивалось как «нечистое», не испытывая страха загрязнения. Получается, что при неизменном значении меняется смысл самого переживания.

Когда Л.С. Выготский обратился к понятию «катарсис», работы З. Фрейда уже были широко известны, а получаемые результаты завораживали открывающейся перспективой эффективного «изменения» человека. Реальность эстетического катарсиса была изучена гораздо хуже. Было также не ясно, имеет ли терапевтический катарсис ту же природу, что эстетический, и существует ли какая-то связь между этими явлениями.

Обращаясь к содержанию понятия, Л.С. Выготский, как и большинство комментаторов, отмечал невозможность понять, что именно имел в виду Аристотель, но признавал, что нечто, что можно назвать катарсисом, существует: «...несмотря на неопределенность его содержания и несмотря на явный отказ от попытки уяснить его значение в аристотелевском тексте, мы все же полагаем, что никакой другой термин из употреблявшихся до сих пор в психологии не выражает с такой полнотой и ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные и что эстетическая реакция как таковая сводится к такому катарсису, то есть сложному превращению чувств» [2, с. 204]. В этих словах стоит отметить признание неопределенности термина и одновременно указание на его полноту и ясность.

Эффект эстетического катарсиса, по мнению Л.С. Выготского, заключается в нейтрализации разнонаправленных (разноименных) эмоций, порожденных противоречием формы и содержания произведения искусства: «...закон эстетической реакции один: она включает в себе аффект, развивающийся в двух проти-

воположных направлениях, которые в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находят свое уничтожение» [там же, с. 204]. Остановимся на этом подробнее. В чем смысл такого результата? Какой эффект может вызвать одновременное переживание разнонаправленных эмоций? Сходную структуру описывал И.П. Павлов, говоря о физиологическом механизме формирования невроза как сшибке возбуждения и торможения. Так, одним из способов экспериментального создания невроза у животных является соединение положительных и отрицательных стимулов, вызывающее именно этот эффект одновременного переживания отрицательных и положительных эмоций. В жизни этому соответствует ситуация, когда один и тот же объект вызывает и положительные чувства, потому что связан с удовлетворением потребности, и отрицательные, так как является источником опасности. Результатом становится перенапряжение нервных процессов, ведущее к их срыву. Аналогичный по структуре механизм в то же самое время рассматривался как причина невроза и в психоанализе: «основной причиной невроза является увеличенная и не получившая удовлетворения инстинктивная потребность, причем непреодолимое напряжение связано с неспособностью Эго разрядить возросшее количество энергии» [11, с. 312]. Сшибку противоположных импульсов обеспечивает в этом случае противоположность действия инстинктов и требований Сверх-Я, не позволяющего реализовать имеющееся желание, что создает ситуацию «и хочется, и колется».

Получается, что эффект искусства заключается в моделировании потенциально неврозогенной ситуации, а это выглядит по крайней мере странно. Вместе с тем Л.С. Выготский и сам отмечал возможную опасность действия искусства. Так, он приводит большую цитату из «Крейцеровой сонаты» Л.Н. Толстого, в которой тот описывает «непонятное и страшное» действие музыки. Выготский соглашался с Толстым в том, что искусство может быть опасным, так как музыка действительно «раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты...» [2, с. 243]. Это обнажение может иметь значительные по силе, но очень разные по содержанию эффекты, ибо «...художественное произведение действует совершенно по-разному на разных людей и может привести к совершенно различным результатам и последствиям. Как нож и как всякое другое орудие, оно само по себе не хорошо, и не дурно, или, вернее сказать, включает в себе огромные возможности и дурного, и хорошего, и все зависит от того, какое употребление и какое назначение мы дадим этому орудью» [там же, с. 244]. Искусство потенциально опасно, а значит, что при определенных условиях оно «вместо катарсиса нанесет рану» [там же, с. 245].

Сила эстетического переживания, в отличие от обычных эмоций, заключается в том, что разрядка аффекта совершается особым образом — без внешнего моторного действия. «Основной эстетической реакции являются вызываемые искусством аффекты, переживаемые нами со всей реальностью и силой, но находя-

щие себе разряд в той деятельности фантазии, которой требует от нас всякий раз восприятие искусства. Благодаря этому центральному разряду чрезвычайно задерживается и подавляется всякая внешняя моторная сторона аффекта, и нам начинает казаться, что мы переживаем только призрачные чувства» [2, с. 206]. Специфика искусства состоит в том, что «оно, вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторные выражения эмоций и, сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву и разряду нервной энергии» [там же]. Такой вот получается эффект — взрыв энергии без моторной разрядки!

О чем идет речь? Насколько это вообще возможно? И главное, в чем смысл переживания аффекта без моторной составляющей? В начале прошлого века уже было хорошо известно, что переживание любой эмоции всегда имеет телесный компонент — в виде вегетативных, мышечных и импрессивных реакций. «Какой бы ни была эмоция, переживаемая человеком, — мощной или едва выраженной, — она всегда вызывает физиологические изменения в организме, и эти изменения порой столь серьезны, что их невозможно игнорировать» [10, с. 35]. В норме эмоциональные стимулы вызывают одновременно соответствующие осознаваемые переживания (радость, печаль, злость) и телесную реакцию, которая может обнаруживаться в самых разных соматических явлениях и реакциях организма. Осознаваемые эмоции и их физиологический компонент соединены друг с другом не очень жестко. Человек порой не осознает каких-то чувств или обманывается на их счет. «Поскольку эмоция может существовать в сознании независимо от когнитивных процессов, человек зачастую переживает ту или иную эмоцию, не осознавая ее, то есть не называя ее эмоцией. Переживание гнева и осознание гнева — это два разных процесса, но они могут влиять друг на друга, вступая в эмоционально-когнитивные интеракции. Так, переживание гнева вызывает у человека соответствующие («гневные») мысли и действия, а саморефлексия, осознание человеком переживаемого эмоционального состояния, как правило, трансформирует и переживание, и саму эмоцию» [там же, с. 88]. Кроме того, человек может испытывать злость, но не опознавать ее, полагая, что испытывает, допустим, чувство вины, или совсем ничего не чувствовать. Но телесная реакция в той или иной форме будет всегда: в виде сжатых кулаков или повышения давления, изменения в деятельности желудочной секреции, т. е. нельзя испытывать эмоции без телесных проявлений, пусть даже не очень заметных.

Тогда о чем говорит Л.С. Выготский? Можно ли считать, что описанная им модель неверна? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к эмоциональной составляющей невроза. Согласно теории З. Фрейда, невроз формируется как следствие вытесненной из сознания сильной эмоции. Будучи вытесненной, она никуда не исчезает, но продолжает жить прежде всего как телесный феномен, как симптом, проявляясь в виде элементов поведения, навязчивых действий или болезненных ощущений, т. е. эмоция сохра-

няется в теле, отсутствуя в переживании. Невротические симптомы, как и ошибочные действия и сновидения, находятся в интимных отношениях с переживаниями пациентов [13]. Проблема заключается в том, что смысл симптома ускользает из сознания, а телесный феномен остается именованным, названным.

Многочисленные наблюдения и исследования показывают, что переживание эмоции самой по себе, даже при наличии явных телесных изменений и поведенческих актов, ничего не сообщает ни о смысле эмоции, ни о ней самой. Необходимо промежуточное пространство, пространство сознания, в котором эмоция могла бы отразиться и быть узнаваемой. Терапия, основанная на теории З. Фрейда, «направлена на возвращение в сознание события или связанной с ним вытесненной идеи вместе с сопутствующим чувством. Это возвращение несет с собой разрядку («катарсис») чувства и исчезновение симптомов. Психотерапия, или «лечение словом», является альтернативой действию, к которому побуждает чувство» [12, с. 176]. Заменяя действие, терапия возвращает субъекту смысл эмоции, каким бы отвратительным и ужасным этот смысл ни был. В одних видах терапии моторная разрядка используется, в других — нет.

Таким образом, действие терапевтического катарсиса симметрично относительно эстетического. Терапевтический катарсис не столько очищает, сколько повышает терпимость к «грязи» тела и чувств. Эстетический же катарсис, в понимании Л.С. Выготского, чувства формирует: «...та же самая боль, то же самое волнение, когда они вызываются искусством, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них содержится... чувство первоначально индивидуально, а через произведение искусства оно становится общественным или обобщается» [2, с. 233]. Преобразование происходит за счет того, что обобщенный опыт присваивается и переживается как интимно-личный. В преобразовании индивидуальной эмоциональной сферы Л.С. Выготский видит основную «работу» катарсиса: «...действие искусства, когда оно совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души, есть действие социальное. <...> Перековка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества» [там же, с. 238–239].

«Перековку» чувств должен обеспечивать тот самый катарсис, в устройстве которого можно, как представляется, увидеть ключевые элементы будущей теории. Анализируя воздействие катарсиса, Л.С. Выготский, по сути, строит модель формирования высших психических функций. Когда хватательное движение ребенка переходит в указательный жест, социальное значение таким же образом соединяется с субъективным смыслом этого действия.

Согласно культурно-исторической теории формирования высших психических функций происходит за счет интериоризации процесса общения со взрослыми, переноса их действий во внутренний план. Предметом интериоризации выступает именно значение. «Ребе-

нок, организуя собственное поведение по социальному типу, применяет к себе тот способ поведения, который раньше применял к другому... Речь, будучи сперва интерпсихическим процессом, становится теперь интрапсихической функцией... становится инструментом организованного решения задачи» [5, с. 33]. Ребенок управляет своими движениями и действиями теми же средствами, какими ранее управлял поведением взрослого, — знаками, словами. Существуют два этапа — вначале ребенок управляет взрослым, а затем теми же средствами — знаками, словами — самим собой. Каким образом ребенок получает возможность использовать слово как средство управления? Ответ дан в рассуждении Л.С. Выготского о превращении хватательного движения ребенка в указательный жест. Ребенок пытается схватить игрушку, его движение направлено на предмет и не имеет иного содержания до тех пор, пока рядом не появляется взрослый. «Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно меняется. Указательный жест становится жестом для других» [3, с. 144]. Мать изменяет ситуацию, внося в нее то социальное значение, которого прежде не было, и оно затем усваивается ребенком. Получается, что, используя впоследствии жест как указательный, как знак, ребенок усваивает опыт другого, на основе которого начинает строить и собственный опыт. В том же абзаце Л.С. Выготский называет это значение «смыслом», используя понятия как синонимы. «Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие ... Ребенок приходит ... к осознанию своего жеста последним» [там же].

Различение значения и смысла в работах Л.С. Выготского стало появляться позже и строилось, как и для Ф. Полана, по параметру «частное — общее», значение рассматривается как наиболее устойчивый, константный элемент смысла. «Действительный смысл каждого слова определяется в конечном счете всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом. Смысл Земли, по Полану, — это Солнечная система, которая дополняет представление о Земле; смысл Солнечной системы — это Млечный Путь, а смысл Млечного Пути... это значит, что мы никогда не знаем полного смысла чего-либо и, следовательно, полного смысла какого-либо слова. Слово есть неисчерпаемый источник новых проблем. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» [4, с. 347]. Разумеется, при таком понимании противоречия между смыслом и значением жеста быть не может, все возможные смыслы взаимодополняют друг друга. Говоря о переходе внешней речи во внутреннюю, Л.С. Выготский отмечает, что «смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом. <...> Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» [там же, с. 349].

Это содержание термина «смысл» существенно отличается от понимания смысла в теории деятель-

ности А.Н. Леонтьева, когда смысл — это отношение мотива к цели и смысл результата для субъекта может не совпадать с его общественным значением. А.Н. Леонтьев в различении смысла и значения стоит гораздо ближе к психоаналитическому пониманию ситуации, чем Л.С. Выготский. Болезнь, как показывал З. Фрейд, может быть субъективно желательной (иметь позитивный смысл) для индивида, но иметь негативное значение, быть на осознаваемом уровне совсем нежеланной. Точно так же одно и то же слово может иметь совсем разный смысл для разных людей, обладать различным смыслом в разных обстоятельствах, о чем Л.С. Выготский позже писал в «Мышлении и речи». Это несовпадение и задает динамическое напряжение, определяющее развитие системы психики. Никакого единого универсального смысла при таком подходе быть не может. Однако его понимание феномена эстетического катарсиса содержит предпосылки противопоставления значения и смысла, реализованного в теории деятельности.

Если посмотреть на ситуацию перехода хватательного движения в указательный жест с точки зрения теории деятельности, то смысл хватательного движения (то, ради чего оно совершается) изначально может включать для ребенка нечто большее, чем желание получить игрушку. Это может быть стремление подтвердить предсказуемость мира, получить внимание мамы, которая, конечно, важнее и интереснее любого предмета. А может быть выражение раздражения и каприза. Как отмечал другой последователь Л.С. Выготского — Б.Д. Эльконин, значимость предметов для ребенка этого возраста опосредована (определяется) значимостью эмоциональных отношений со взрослым. «...Есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсорно-моторные манипулятивные действия» [16, с. 70]. Таким образом происходит соединение значения указательного жеста с личностным смыслом обращения к другому. В результате проявления любопытства и активности может стать для ребенка способом получения внимания мамы, ее одобрения и т. д. или наиболее надежным способом получения внимания. Анализируя эту ситуацию, Л.С. Выготский не рассматривает различия значения и смысла и тем самым лишает ее внутреннего драматизма и напряженности.

Однако культурные нормы, правила, запреты и ценности лишь частично определяют физиологические реакции, как произвольные, так и ставшие автоматизмами. Всегда остается место для того, что З. Фрейд описывал как проявление бессознательного в ошибочных действиях, в психосоматических симптомах и других следах внутриличностного конфликта. Анализируя процесс формирования знакового опосредования, Л.С. Выготский не останавливался на связи опосредования с ситуацией внутрисемейных отношений, с проблемами, которые могут возникать в процессе взаимодействия взрослого и ребенка. В центре внимания Л.С. Выготского был процесс взаимо-

действия субъекта с культурой, о чем он говорит и в «Психологии искусства», и в дальнейших своих работах. Это взаимодействие рассматривалось им как процесс интериоризации культурно-исторического опыта, приводящего к преобразованию природного, натурального уровня психики и построению высшего, культурного. И в этом взаимодействии он видит источник и напряжения, и развития личности. Результатом катартического переживания, как и результатом вмешательства мамы в движение ребенка, становится опосредованность непосредственной эмоциональной реакции культурно-историческим опытом, содержащимся в образах искусства. Произведение искусства, вызывая эстетический катарсис, производит двойную работу — создает переживание и одновременно обеспечивает возможность понимания, «задавая направление последующей мыслительной деятельности». Переживаемый аффект — это «что», а общий контекст произведения искусства, включающий в себя множество различных смыслов, — это «зачем», если обратиться к тому, как понимаются эти термины в теории А.Н. Леонтьева. То есть непосредственное эмоциональное переживание опосредуется содержанием произведения, вызвавшего это переживание.

Эстетический катарсис возможен при наличии следующих условий: 1) усиления эмоционального переживания за счет отсутствия моторной разрядки; 2) соотнесения индивидуальных переживаний с содержанием произведения, включающего в себя многообразие смыслов; 3) дистанции по отношению к содержанию.

Рассмотрим эти условия подробнее.

1. Противопоставление внешнего моторного действия, которое могло быть стимулировано аффектом, и культурно детерминированной эмоции строится по той же схеме, что и взаимодействие хватательного движения и указательного жеста. Известно, что двигательная разрядка усиливает действие чувства, перенося его из внешнего плана во внутренний, телесный. Отсутствие моторного компонента усиливает вегетативный, собственно телесный компонент. «Эмоция начинается с гипертонуса, внешним проявлением которого является преобразование не использованной по назначению энергии в спазматические движения: смех, слезы, беспорядочные действия. Соразмерная тоническая реакция выступает естественной и необходимой предпосылкой любого действия; в этом случае тоническая реакция локализована. В эмоциях же, наоборот, эта тоническая реакция диффузна, генерализована и может лишь затруднить выполнение предполагаемого движения. В конечном счете она ведет к тремору и хаотическим, неупорядоченным движениям» [15, с. 156]. То есть эмоция действительно является в некотором роде замещением действия. При этом незавершенная стрессогенная ситуация вызывает большее напряжение, чем столь же стрессогенная, но завершенная. Физиологи отмечают, что при «подавляемом гневе висцеральные реакции значительно сильнее, чем при аффективной вспышке...» [там же, с. 161].

Однако если остановиться на этом понимании, то придется признать, что эффект катарсиса сводится

лишь к наименованию и воспитанию чувств, а момент удовольствия определяется только возможностью пережить сильный аффект без моторной разрядки. Зачем все это субъекту?

2. Обратимся к первичному тексту про катарсис. У Аристотеля о содержании и механизмах действия трагедии сказано достаточно много и интересно. И в его словах проглядывают очень знакомые современному читателю контуры. Трагедия, подчеркивает Аристотель, построена на загадке и открытии — «...то главное, чем трагедия увлекает душу, — переломы и узнавания...», — указывает Аристотель [1, с. 652]. Узнавания чего? Чего-то столь важного, что это вызывает максимальный отклик у зрителя. Самой большой силой воздействия обладают не ожидаемые и предсказуемые события, даже значительные, а резкая смена обстоятельств, преобразующая картину жизни, — знание об уже известных обстоятельствах. «Перелом... есть перемена делаемого в свою противоположность, и при этом... вероятная или необходимая» [там же, с. 657]. То есть перелом в видении обыденных обстоятельств не случайный, а детерминированный внутренними причинами. Переломы показывают, что наше знание и понимание того, что мы делаем, и того, что с нами происходит, прозрачно и может в любой момент разрушиться. Примером служит перелом в судьбе Эдипа. Этот пример перелома, по мнению Аристотеля, безусловно, и самый лучший, потому как основан на узнавании — переходе от незнания к знанию. Перелом и узнавание совершаются посредством действий, и для этого подходят не все действия. «Еще того лучше — сделать, не зная, а сделав, узнать: ибо здесь и отвратительного нет, и узнавание бывает разительным» [там же, с. 661]. Особенно сильный эффект достигается в ситуации, «когда страдание возникает среди близких — например, если брат убивает брата, или сын отца, или мать сына, или сын свою мать убивает, намеревается убить или делает что-то подобное, — то этого как раз и следует искать» [там же, с. 660]. Все эти семейные ужасы значимы, потому что они представляют не частный случай. «Задача поэта — говорить не о том, что было, а о том, что могло бы быть, будучи возможно в силу вероятности или необходимости... Поэтому поэзия философичнее и серьезнее истории, ибо поэзия больше говорит об общем, а история — о единичном. Общее есть то, что по необходимости или вероятности такому-то (характеру) подобает говорить или делать...» [там же, с. 655]. Таким образом, получается, что в трагедии речь идет об изменении знания про отношения в семье, об открытии (внезапном узнавании) страшных и ужасных обстоятельств, и эти события имеют не частный, а общий характер, как нечто наиболее вероятное или необходимое. Именно эти аффекты, переживаемые без моторной разрядки, и создают эффект катарсиса, по мнению Л.С. Выготского. В психоанализе эффект катарсиса открывает нечто из того же ряда. Но только не как общее, а как предельно конкретное, личное.

Если вернуться к вопросу о том, узнавание чего достигается в трагедии, то, опираясь на сегодняшнее представление о психике человека, можно заклю-

чить, что речь в трагедии идет об узнавании себя и своих вытесненных переживаний, которые у нас есть, но о которых мы не догадываемся, тех эмоций, которые, минуя непосредственные переживания, живут в теле. Иначе непонятно, кто кому Гекуба. Трагедия открывает перед зрителем бездну ужаса, скрытого за мирной обыденной картиной, но с такого расстояния, которое позволяет этот ужас пережить, не осознавая его принадлежность собственной субъективной реальности. Работа эстетического катарсиса состоит в узнавании себя в том, что вызывает «ужас и сострадание» и что при видении «со своей стороны» выглядит невинно и обыденно.

Узнавание и понимание осуществляются вне рационального уровня, за пределами языка, и потому им не могут помешать рациональные оправдания и привычные мотивировки. Л.С. Выготский, как и все психологи того времени, находился под сильным впечатлением от работ З. Фрейда, чью значимость он признавал и с кем, разумеется, заочно полемизировал, как и со всеми другими «буржуазными» учеными. Фрейдское понимание сущности искусства представляется Л.С. Выготскому слишком утилитарным, и З. Фрейд, по его мнению, не прав, «когда полагает, что человек стоит лицом к лицу с природной реальностью и что искусство может быть выведено из чисто биологической разности между принципом удовольствия, к которому тяготеют наши влечения, и принципом реальности, который заставляет нас отказаться от удовлетворения» [2, с. 242]. Конечно, смысл эстетических реакций выходит за пределы механизмов проекции и замещения. Однако и теория психоанализа не позволяет рассматривать действие искусства столь узко.

Действительно, З. Фрейд считал искусство проявлением бессознательного, действие искусства описывал достаточно механистично, как экономии энергии. Истинный художник, полагал он, не только может обработать свои фантазии так, что они станут доступными и понятными другим, но и «обладает таинственной способностью придавать определенному материалу форму, пока тот не станет верным отображением его фантастического представления, и затем он умеет связать с этим изображением своей бессознательной фантазии получение такого большого наслаждения, что благодаря этому вытеснения, по крайней мере временно, преодолеваются и устраняются» [13, с. 240]. Л.С. Выготским такое понимание отмечалось и не одобрялось. Но идею бессознательного он считал продуктивной и полагал возможным ее дальнейшее использование: «Практическое применение психоаналитического метода ждет еще своего осуществления, и мы можем только сказать, что оно должно реализовать на деле и в практике те громадные теоретические ценности, которые заложены в самой теории. Эти ценности, в общем, сводятся к одному: к привлечению бессознательного, к расширению сферы исследования, к указанию на то, как бессознательное в искусстве становится социальным» [2, с. 82]. В целом и Л.С. Выготский и З. Фрейд исходили из возможности и необходимости познания субъектом собст-

венного бессознательного и его полного (что невозможно) выражения в языке.

3. Представленность чувства в искусстве и, соответственно, создание дополнительного пространства их существования снимают запрет на его торможение, и тем самым снимается «сшибка» импульсов при сохранении их противоположности. Призрачность чувств при катарсисе — их избыточность по отношению к контексту обыденной жизни — обеспечивает их безопасность, нейтрализует содержащийся в них регулятивный компонент, предотвращая поведенческую реакцию. Это позволяет пережить чувство без оценки его уместности, без оглядки на возможные последствия, а значит, принять существование любого аффекта как должное, построить дополнительную реальность, значимую, но безопасную. Такое «бескорыстное» переживание совершает внутреннюю работу, преобразуя эти чувства.

Важнейшим элементом, обеспечивающим возможность преобразования смысловой сферы зрителя (читателя), является несовпадение эмоций читателя (зрителя) и эмоций персонажей, построение дистанции по отношению к тому, о чем говорится в художественном тексте: «... зритель воспринимает не только то, что герой, но еще нечто сверх этого... катарсис в трагедии обязателен только для зрителя и вовсе не необходимо, чтобы герой трагедии сам дошел до внутреннего примирения» [там же, с. 222]. Позиция зрителя не совпадает с позицией героя, как не совпадают и их чувства. Эта дистанция аналогична дистанции между значением и смыслом хватательного движения и выполняет ту же функцию преобразования натурального в культурное при сохранении субъективного отношения, субъективного элемента. Как пространство сознания задается несовпадением значения и личностного смысла, так и эстетический катарсис формирует дополнительное безопасное пространство.

Зритель, даже полностью захваченный переживанием, сохраняет внешнюю позицию, его знание происходящего и знание героев не совпадают, а его чувства отличаются от тех, о которых идет речь в трагедии. Зритель не видит собственных чувств, потому может их пережить и, лишь пережив, может нечто узнать о себе. Сохранение дистанции является обязательным условием катарсического эффекта. Дистанция должна быть не только между автором и зрителем (читателем), но и между чувствами героев и чувствами зрителя (читателя).

Проблемы языка в его связи с содержанием сознания и бессознательного у З. Фрейда были обозначены, но подробно разработаны прежде всего в теории Ж. Лакана. Если использовать его терминологию и представление о структуре психики, то можно сказать, что эффект катарсиса заключается в том, что реальное узнает себя в символическом и, как следствие, вызывает изменения на уровне воображаемого. А как отмечает Ж. Лакан, действенная настройка воображаемого может быть установлена через вмешательство другого измерения. В качестве одной из моделей, показывающих взаимодействие и взаимосвязь уровней, Ж. Лакан использует оптический эффект, применяя вогнутое сфе-

рическое зеркало, известный под названием «опыт с перевернутым букетом». Перед зеркалом ставится «ящик, полый с одной стороны ... На ящик мы поставим вазу, а снизу — букет цветов» [9, с. 105]. Вся эта конструкция будет отражаться в зеркале, но то, что может быть увидено, зависит от точки, в которой находится наблюдатель. Есть место, находясь в котором «хотя вы и не видите букета, который спрятан ... вы увидите появление очень любопытного воображаемого букета, образующегося ровно на горлышке вазы... у вас создается впечатление реальности вместе с ощущением какой-то странной туманности, так как лучи пересекаются неточно» [там же, с. 106]. Из этой точки наблюдатель видит букет и вазу такими, какими они должны быть. Согласно Ж. Лакану, пример иллюстрирует строение психической реальности. Пустая ваза и цветы сами по себе соответствуют реальному, представляя собой блуждающие инстинкты и желания, объекты желаний. Ящик представляет тело человека. Воображаемое — это иллюзия, мнимое изображение, зафиксированное наблюдателем, — цветы в вазе. А точка зрения определяет место субъекта в символическом мире, в мире речи. Взгляд вне этой точки позволяет увидеть разрозненные реальные объекты, отношения между которыми лишены смысла, а понимание себя, связывающее фрагменты в единое целое, предполагает неминуемое искажение, достигаемое размещением образа реального в пространстве символического. Именно так и строится представление о себе. «Собственная область первичного Я... устанавливается посредством отсложения, различения от внешнего мира — то, что включается вовнутрь, отличается от того, что отброшено в процессе исключения, *Aufstossung*, и проекции» [там же]. Тем самым добавляются важные элементы в существующий образ самого себя, реальные эмоциональные переживания приобретают значения как отраженные в пространстве культуры. Положение субъекта в структуре воображаемого «постигается лишь постольку, поскольку мы будем сознавать, что направляющая инстанция находится по ту сторону воображаемого на уровне символической плоскости, узаконенного обмена, который может быть воплощен лишь исходя из вербального обмена между человеческими существами» [там же, с. 189]. Реальное характеризуется господством сферы недифференцированной «потребности», настоятельно нуждающейся в удовлетворении, но никогда не могущей быть удовлетворенной до конца. Именно реальное обеспечивает энергетику действий человека и определяет наиболее сильные переживания. Оно принципиально недоступно выражению в языке и потому недоступно познанию. Но нам может быть доступна реальность как включенность реального в воображаемое, оформляющее его в образы и желания. Эта возможность определяется правильным положением Я в мире символического, в мире человеческой культуры. «Человеческое существо видит свою форму осуществленной, целостной, миром себя самого — лишь вне себя» [9, с. 186–187], в пространстве, заданном словами, в пространстве культуры.

Аристотелевская трагедия, относясь к регистру символического, содержит в себе отсылки к уровню

реального, что и вызывает эмоциональный отклик за счет его привязки к художественным образам. Не имея в самом себе той точки, с которой может быть узвано переживание, зритель (читатель) находит эту точку вовне, в пространстве текста. Так происходит, потому что, по мнению Аристотеля, текст трагедии содержит помимо описания действия и характеров нечто большее, составляющее самое лучшее и вызывающее страх и сострадание. Это нечто и может быть узвано через то, чего не было (в воображаемом), но что с необходимостью проявится в словах или действиях (в символическом). А, проявившись, уже само внесет, может внести при определенных обстоятельствах, при готовности субъекта, изменение в образ себя как сочувствующего и потому не постороннего наблюдаемым страстям.

Искусство занимает место зеркала в примере Ж. Лакана, а катарсис позволяет читателю (зрителю) разместиться в той самой точке иллюзии, из которой он может получить доступ к собственному реальному, наделенному смыслом, узнанному как часть себя и мира культуры.

Говоря о ребенке и переходе движения в жест, Л.С. Выготский не рассматривал то, что можно было бы соотнести с инстанцией воображаемого. Однако в «Психологии искусства» речь идет именно об отраженной субъективной реальности в воображаемом — в художественных образах. Искусство позволяет получить представление о себе, наделенное значением и смыслом, связанными, но не совпадающими между собой, оставляющими зазор для размещения субъекта.

Таким образом, получается, что искусство буквально записывает в теле культурно-исторический эмоциональный опыт. При этом реальное телесное переживание получает представленность в образах и означает через соотнесение с культурно-историческим опытом. Описание Л.С. Выготского строго соответствует сегодняшнему представлению о связи переживания и понимания смысла переживания. «Отношения эмоциональных и когнитивных процессов можно описать следующим образом. Мы сначала чувствуем, а только затем узнаем и понимаем то, что мы знаем, так как оно задает направление, в котором развивается мыслительная деятельность» [6, с. 175]. Развивая аналогию, можно сказать, что заторможенное моторное действие переходит во внутреннее переживание по тому же механизму, что и хватательное движение переходит в указательный жест. Создавая ситуацию торможения (преобразования), эстетический катарсис выполняет ту же функцию, что и взрослый, преобразующий натуральное действие в культурное.

Однако переживание эмоций без внешнего моторного действия может служить средством и отчуждения субъектности. В культуре существуют элементы, близкие искусству и создающие эффект, противоположный эффекту катарсиса. Как и искусство, они дают возможность внешнего наблюдения за действием и переживания сильных эмоций без собственного участия. Но, в отличие от искусства, процесса интериоризации культурно-исторического опыта не происходит.

Подобные ситуации дают возможность пережить эмоцию, не узнав себя в ней. К таким явлениям относятся, прежде всего, спорт, порнография и прочие формы получения эмоциональной разрядки за счет идентификации с совершаемым другими людьми действием.

Во время спортивного соревнования зрители, ничего не делая, получают возможность пережить азарт, напряженное ожидание, надежду, радость победы, горечь поражения и т. д. Во многих случаях эти эмоции являются более сильными, чем те, что связаны с повседневной обывденной жизнью, чем те, что сопровождают собственную жизнь зрителей. Победа «своей» команды переживается болельщиком, лежащим на диване, как собственная победа, вызывая чувство гордости за «своих», чувство превосходства над «чужими». То, что это переживание досталось даром и не обеспечено собственными усилиями, во внимание не принимается и не учитывается. Бесплатность переживания делает его особенно привлекательным, позволяя совместить чувство причастности к событиям и абсолютную безопасность внешнего по отношению к ситуации положения.

Но радость игрока и радость болельщика — эта одна и та же радость, одно и то же чувство. То, что знает об интриге футбольной игры болельщик, равно тому, что о ней знает игрок. Зритель ни в какой момент не выходит за пределы эмоционально значимой ситуации, у него нет той точки в мире символического, из которой он мог бы увидеть свое реальное включенным в воображаемое. Он сам находится в реальном. И тем самым не только не достигает эффекта преобразования (очищения) переживаемых эмоций, но и теряет на время собственную субъектную позицию. С. Жижек, анализируя эффект порнографии, опирается на описанную Ж. Лаканом структуру противоположности взгляда и глаза, противоположности объекта и субъекта зрения. В норме вещь, на которую направлен взгляд, находится по ту сторону глаза, принадлежащего субъекту. В порнографии такое противопоставление исчезает. «В порнографии зритель априорно вынужден занимать перверсивную позицию. Вместо того чтобы быть на стороне рассматриваемого объекта, взгляд перемещается в нас, зрителей, и поэтому в изображении на экране нет той возвышенно-загадочной точки, из которой оно смотрит на нас. В противоположность банальному утверждению, будто порнография сводит другого (актера) к роли объекта нашего подглядывания... подчеркнем, что здесь сам зритель с успехом играет роль объекта. Реальные субъекты — актеры на экране, пытающиеся возбудить нас, а мы, зрители, сводимся к парализованному объекту-взгляду» [7, с. 46]. Катарсис же предполагает процесс интериоризации культурно-исторического опыта, усложняющего структуру отражения и изменяющего характер переживаемых эмоций.

В случае аристотелевского катарсиса содержание внешнего действия, имеющего обобщенный характер, затрагивает индивидуальные переживания и позволяет появиться чувствам, как бы выходящим за пределы личных интересов, личных переживаний. Культура (искусство) предоставляет средство (орудие) для выражения эмоций и их понимания чрез

соотнесение с некоторыми общечеловеческими смыслами. К индивидуальному переживанию аффекта добавляется культурный инструмент его репрезентации, позволяющий расширить пространство субъекта. Занимая позицию наблюдателя, зритель в то же время переживает аффект, что меняет смысл переживания и отношение к переживаемому. С чувствами происходит все тот же процесс интериоризации знака, что и с познавательными функциями.

Порнография и сходные практики предполагают эффект, имеющий противоположное строение: совершаемое другими действие переживается как собственное, внутреннее выносится вовне, но при этом отстранения от переживаемых эмоций не происходит, наоборот, эмоции участников переживаются как собственные. Уровень символического в процессе не участвует, и реальное не имеет места, в котором оно могло бы быть размещено. Тела тех, кто является объектом созерцания, — спортсменов, актеров и других, будучи слишком убедительными и натуральными, слишком «реалистичными», перекрывают доступ к символической плоскости. Происходит процесс, который можно назвать процессом экстериоризации субъекта — смещения позиции субъекта действия во внешний план и вычеркивания субъекта из внутреннего плана.

Если вспомнить момент перехода хватательного движения в указательный жест, то в этих случаях мы видим обратный процесс — наделение жеста природой движения, а значит, утрату коммуникативной составляющей, утрату культурно-исторической условности и «вторичный» захват тела не природой, но продуктами человеческой активности.

И терапевтический, и эстетический катарсис предполагает, что субъект, испытывающий аффект, располагается в точке символического и лишь оттуда может видеть реальное, отраженное в воображаемом. В порнографии символическое выносится за скобки и субъект повисает в пустоте. Именно это отличает порнографию, спорт и прочие сходные практики от процесса сублимации, позволяющей получить удовлетворение за счет смещения цели. Смещение цели дает возможность сохранить позицию субъекта как позицию автора производимого действия. «В порнографии взгляд как объект падает опять на субъекта-зрителя, производя эффект удручающей десублимации» [7, с. 49]. Прямая разрядка облегчает жизнь, иногда бывая необходимой, но энергия выбрасывается «на ветер», не позволяя присвоить способы разрядки.

Во всех случаях — в аристотелевском очищении, в терапевтическом катарсисе, в спорте и порнографии — выражение индивидуальной эмоции опосредовано культурным средством, без которого она бы в таком виде не существовала. Различия заключаются в организации процесса и в том, где расположена точка видения ситуации, и в степени участия тела и тел в переживании эмоций. Расположение вне процесса дает возможность опосредованного воздействия культуры, буквально «вписывающей» в тело культурно-исторический опыт. Снятие дистанции устраняет инструмент записи, делая невозможным и контакт с культурой, и переход значения в смысл.

### *Литература*

1. *Аристотель*. Поэтика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1982.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
6. *Данилова Н.Н.* Психофизиология. М., 1998.
7. *Жижек С.* Порнография, ностальгия, монтаж: триада взгляда // Все, что вы хотели знать о Лакане (но боялись спросить у Хичкока). М., 2003.
8. *Изард К.* Психология эмоций. СПб., 1999.
9. *Лакан Ж.* Семинары. Т. 1. М., 1998.
10. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. М., 1994.
11. *Нюрнберг Г.* Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов. М., 1999.
12. *Тайсон Ф., Тайсон Р.* Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.
13. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989.
14. *Фрейд З.* О клиническом психоанализе. М., 1991.
15. *Фресс П.* Эмоции // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. М., 1975.
16. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
17. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

## The function of art in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology

**Ye. V. Ulybina**

Ph.D. in Psychology, professor at the L.S. Vygotsky of Psychological Institute  
at the Russian State University for the Humanities

---

This theoretical article focuses on the psychological analysis of the theory of catharsis represented in L.S. Vygotsky's "The Psychology of Art". The analysis shows that while the psychotherapeutic catharsis (in psychoanalysis) gives the meaning of a situation and emotions to a client, the aesthetic catharsis forms the feelings. The model put forward by Vygotsky is explored in its connection with modern psychology, physiology of emotions, practices of therapeutic catharsis, and Aristotle's "Poetics". The author considers catharsis a mechanism of interiorization of cultural-historical meanings and reviews the principles of its functioning. The phenomenon of catharsis is described in the context of the theory of higher mental functions' development. The conditions of appearance and existence of aesthetic catharsis are also described. These are: the intensification of emotions caused by absence of motor discharge; the correspondence of one's emotional experience to the subject matter of a composition, which comprises a diversity of meanings; and, nonetheless, the distance between the reader and the subject matter.

**Keywords:** Vygotsky, Lacan, Aristotle, psychology of art, catharsis, higher mental functions, sense, meaning, physiology of emotions.

### *References*

1. *Aristotel'. Poetika* // Soch.: V 4 t. T. 4. М., 1984.
2. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. М., 1987.
3. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. М., 1982.
4. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. М., 1982.
5. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v razvitii rebenka // Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. М., 1984.
6. *Danilova N.N.* Psihofiziologiya. М., 1998.
7. *Zhizhek S.* Pornografiya, nostal'giya, montazh: triada vzglyada // Vse, chto vy hoteli znat' o Lakane (no boyalis' sprosit' u Hichkoka). М., 2003.
8. *Izard K.* Psihologiya emocii. SPb., 1999.
9. *Lakan Zh.* Seminary. T. 1. М., 1998.
10. *Leont'ev A.N.* Filosofiya psihologii. М., 1994.
11. *Nyurnberg G.* Principy psihoanaliza i ih primenenie k lecheniyu nevrozov. М., 1999.
12. *Taison F., Taison R.* Psihoanaliticheskie teorii razvitiya. Ekaterinburg, 1998.
13. *Freid Z.* Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii. М., 1989.
14. *Freid Z.* O klinicheskom psihoanalize. М., 1991.
15. *Fress P.* Emocii // Eksperimental'naya psihologiya / Pod red. P. Fress, Zh. Piazhe. М., 1975.
16. *El'konin D.B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. М., 1989.
17. *Yaroshevskii M.G.* L.S. Vygotskii: v poiskah novoi psihologii. SPb., 1993.

## Проблемы внутренней формы художественного произведения в работах ГАХН

**Т.Д. Марцинковская**

доктор психологических наук,

профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института РАО

**Н.С. Полева**

кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО

---

В статье дается анализ работ, посвященных проблеме внутренней формы, проводившихся в Государственной академии художественных наук (ГАХН) в 20–30-е гг. XX в. в России. Раскрывается содержание исследований в двух направлениях — на материале литературы (Г.Г. Шпет) и живописи (А.Г. Габричевский, Н.И. Жинкин, Б.М. Теплов), в которых по-разному раскрывались способы передачи переживаний художника, разными средствами вызывались соответствующие эмоции у зрителей (слушателей). Объединяло оба направления понимание взаимосвязи знака и символа через соотношения логических и поэтических внутренних форм.

**Ключевые слова:** внутренняя форма художественного произведения, логическая форма, поэтическая форма, знак, символ, эстетические переживания.

---

Размышляя над феноменом развития отечественной культуры в первые десятилетия XX в., не перестаешь удивляться расцвету науки и искусства в этот период, несмотря на, казалось бы, неблагоприятные внешние обстоятельства (война, две революции, мировоззренческий кризис русской интеллигенции). Однако именно в эти годы появились ученые и художники, обогатившие отечественную культуру, наметившие пути ее дальнейшего развития на многие годы. Этот расцвет коснулся не одной какой-то области науки или искусства, значительные открытия сопутствовали развитию разных областей: психологии, философии, физиологии, искусствознания, искусства. Достаточно перечислить лишь несколько имен: Н.А. Бернштейн, А.А. Ухтомский, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Франк, Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, А. Белый, Вяч. Иванов, Г.Г. Шпет, Н.А. Рерих, Ю.И. Айхенвальд, Л.И. Петражицкий.

Но удивителен не только сам по себе почти беспрецедентный факт существования такого созвездия гениев одновременно в одной стране, но и то, что проблемы, которые решались этими учеными, принадлежавшими к разным школам, наукам и ориентациям, схожи между собой, так как в центре их внимания были вопросы, связанные с формированием универсальных объяснительных концепций. Это вообще характерно для отечественной науки, которая еще в XIX в. стремилась найти тот фундамент, который мог бы объединить несколько эмпирических наук — психологию, эстетику, искусствознание, этнографию и т. д. Однако именно в начале XX в. эта общая проблема формулируется в разных дисциплинах как проблема смысла и сути культуры, отличий природ-

ного и культурно-исторического бытия, границ и способов влияния культуры на личность. Особенно актуальными были эти проблемы в связи с тем идеологическим кризисом, который существовал в среде русской интеллигенции. В русле этого мировоззренческого вопроса ставились и более конкретные проблемы исследования искусства, творчества, которое понималось как процесс кристаллизации духа и культуры в продуктах деятельности человека. Характерным для того времени было и то, что в разных концепциях эти исследования связывались с анализом природы знака и символа, их места и роли в процессе жизни и художественной деятельности человека. Эти вопросы становились лейтмотивом творчества философов, психологов, художников.

Не удивительно, что проблема соотношения знака и символа во внутренней форме художественного произведения стала одной из центральных в работах ученых ГАХН (Государственная академия художественных наук). Эти работы были сосредоточены в основном на двух направлениях — литературном (поэтическая внутренняя форма, внутренняя форма литературного произведения) и живописном (прежде всего на исследовании портрета). Основопологающим для обоих направлений было положение Г.Г. Шпета о соотношении логических и поэтических форм, когда внутренние поэтические формы не могут существовать без логических, но не исчерпываются ими, так же как и звуковым оформлением. Но, используя их, эти формы передают саму суть действительности, ее самобытность, чего не могут сделать ни логическое понятие, ни стилистическое, звуковое оформление. Таким образом, слово без символа, без отношения, стоящего за ним, мертво (по крайней мере для психолога и ис-

кустоведа), но и один символ, как бы стилистически совершенно он ни был оформлен, не может передать все содержание слова, его внутреннюю форму.

Эта позиция позднее проявилась и в анализе искусства — поэзии, живописи, театра, — где символика должна быть внутренне связана с идеей, с логической внутренней формой, а не с просто красивым оформлением пустоты. С точки зрения психологии, это внутреннее отношение, переживание субъекта при передаче словесного выражения имеет первоочередное значение, так как оно открывает интенцию субъекта, его намерение, его эмоциональное состояние в момент образования слова и его передачи, причем это положение относится как к индивидуальной психологии, так и к психологии народа.

По утверждению Г.Г. Шпета, художественное произведение есть выражение самосознания творца, в котором он видит и познает сам себя, и в этом Г.Г. Шпет согласен с представителями психологии творчества — Д.Н. Овсянко-Куликовским, А.Г. Горнфельдом, Т.Н. Райновым. Отличие состоит в том, что, по мнению Г.Г. Шпета, мы входим в самосознание творца при восприятии его произведения, участвуем в нем, сочетаем свое самосознание с его в единстве самочувствия. Так через эмоции осуществляется формирование единой самости творца и зрителя, а не просто снятие напряжения или формирование эмоции ритма, облегчающей вхождение в группу. Именно через эту общность мировоззрения искусство и становится знанием, но не самого творца, а его лица, которое он раскрывает в данном произведении. Поэтому искусство является не переводом, а самостоятельным продуктом духовной жизни как творца или слушателя, так и народа в целом. Таким образом, искусство может помочь в формировании нового самосознания, так как, отдаваясь наслаждению, человек бессознательно и непроизвольно преобразуется, у него формируются новое мировоззрение, новые идеалы. При этом возникает собственно культурное сознание человека, так как, наслаждаясь культурным произведением, он осознает себя как культурное существо. Так вызываемые культурой социальные переживания помогают социализации человека, регулируя процесс его вхождения в тот социум, который его окружает.

Говоря о том, что поэтическая внутренняя форма слова не является абсолютно оторванной от действительности, но, наоборот, позволяет глубже проникнуть в суть реальной жизни, Г.Г. Шпет вводит понятие идеала, который как раз и сдерживает фантазию, связывая ее с действительностью. Он пишет, что идеал предугадывает соответствующий закон и правило, формирующее форму, т. е. из него исходят правила творчества и содержание действительности, так как идеал никогда не может полностью оторваться от реальной жизни, он только преобразует ее. Связь художественного произведения с идеалами позволяет отрешиться от мелочей, от второстепенного, а потому внутренняя поэтическая форма, как и логическая, также дает возможность обобщения, только по другим правилам. Это введение идеала, и прежде всего нравственного идеала, помогает объяснить роль искусства в этическом развитии человека, связывает позиции Г.Г. Шпета в этом вопросе с

позицией русской науки, ориентированной на нравственность, на идеалы, передаваемые не только в научных трудах, но и в художественных произведениях.

Исследование внутренней формы слова, с точки зрения Г.Г. Шпета, было одним из вернейших способов проникновения в проблему духовности (как индивидуальной, так и коллективной), эмбрионом которой как раз и является внутренняя форма. Зачарованность внутренним духовным миром, стремление понять этот мир делают эти проблемы центральными для творчества Г.Г. Шпета, причем реальные, материальные предметы рассматриваются в свете их культурного значения, их роли в формировании внутреннего мира человека. Хотя это и не является идеализмом в собственном значении данного слова, именно это, по-видимому, и давало возможность причислить Г.Г. Шпета к идеалистам и обвинить его в насаждении идеализма в ГАХН людям, которые плохо разбирались не только в его взглядах, но и в науке вообще.

Так Г.Г. Шпет приходит к выводу о том, что сознание индивида носит культурно-исторический характер, важнейшим элементом которого является слово, открывающееся нам не только при восприятии предмета, но и главным образом при усвоении его в виде знака, интерпретация которого происходит индивидом в процессе социального общения. С этой точки зрения искусство понимается им как знак, который отражает суть конкретного предмета в данной культуре, т. е. знак, передающий отношение людей данной культуры к определенному предмету или норме. Именно такой подход оказался близок новой психологии, формировавшейся в России в 20-х гг. XX в. и получившей наиболее яркое выражение в теории Л.С. Выготского. При этом трактовка роли знака Л.С. Выготским близка концепции Г.Г. Шпета. Л.С. Выготский считал, что знаки являются психологическими орудиями, помогающими формированию культурной психики, формированию, путем интериоризации, высших психических функций. С точки зрения Г.Г. Шпета, искусство также является орудием, которое указывает на особый смысл, функцию данного предмета, это знаки, самодовлеющего бытия не имеющие, но указующие на такое и через это приобретающие собственное значение. При этом в процессе эмоционального восприятия произведений искусства происходит интериоризация этих знаков, помогающая формированию культурного самосознания человека. Таким образом, Г.Г. Шпет приходит к мысли, что искусство, как и речь, может быть методом исследования психических особенностей человека, причем тех его духовных качеств, которые определяются и проявляются в социальном контексте.

Если в исследовании внутренней формы литературных произведений доминировали работы Г.Г. Шпета, то в деятельности второго направления — изучении внутренней формы произведений живописи — ведущую роль играли работы одного из наиболее ярких и интересных ученых ГАХН — А.Г. Габричевского.

Стиль понимается Габричевским как индивидуальная, или внутренняя, форма, соотношенная с внешним

единством. Он выделяет понятие образа как индивидуального закона и понятие культуры как системы внутренних форм, связь которых в пределах данной культуры называет стилем. Философские размышления А.Г. Габричевского о природе внутренней формы конкретизируются и в его работе «Портрет как проблема изображения», помещенной в сборнике под его редакцией «Искусство портрета» [4]. С позиции А.Г. Габричевского всякое художественное произведение есть замкнутый в себе микрокосм, изолированная наглядная система, которая, однако, обладает столь же несомненной «открытостью», центробежностью и действенностью. В нем ступило (больше, чем в каком-либо ином продукте человеческого творчества) бесконечное многообразие экспрессии, порождаемой субъектом, и изображительности, идущей от объекта. А.Г. Габричевский выделяет экспрессию и изображительность как особые слои в границах художественного образа. В культуре в целом изображение есть знак тех или иных внехудожественных содержаний, конструкция — знак той или иной вещи, экспрессия — знак того или иного творческого субъекта и его отношения к миру идей и вещей. Но в пределах художественного произведения слои эти находятся в некоторой своеобразной живой связи взаимного означивания, связь же эта является знаком и выражением образа в целом. Художественное произведение впитывает и растворяет в себе все духовное богатство породившей его культуры, чтобы, в свою очередь, как новая, невиданная вещь воздействовать на культурное сознание в целом.

Изображение в искусстве есть связь и своеобразное функциональное взаимодействие воспроизводимых элементов с конструкцией и экспрессией художественного произведения, что и составляет внутреннюю структуру художественного образа. Поэтому проблему изображения, в том числе и портретного, можно принципиально рассматривать как проблему художественную, проблему внутренних форм того или иного искусства, а затем и определенного индивидуального явления в одном из искусств. Итак, проблема живописного портрета — это проблема особых изображительных форм в пределах структуры живописного образа.

Портрет есть чисто художественный знак, выражающий то, что можно было бы назвать портретной личностью, а именно наглядное содержание, определяющее собою наглядное же строение картины как созданной плоскости и как экспрессивного целого. Портретная задача начинается с того момента, когда художник находит то лицо изображаемой личности, которое само собой воплотится в лик картины как целое, находит те конструктивные и экспрессивные деформации, благодаря которым внутренние или внешние характеристики живого человека сделаются характеристиками портретной личности и изображение будет не воспроизведением, а изображительными формами в пределах художественного образа. Сходство в портрете не является ни внешним, ни внутренним, это специфично портретное сходство, которое возникает из «личностных» качеств портрета-картины.

Каждый живописный образ созерцается нами не только как конструктивное и изображительно-композиционное целое, но и как экспрессивное целое, как отражение лица создавшей его творческой индивидуальности. Вся картина, являющаяся построением некоторого наглядного единства, истолковывается как продукт единого творческого акта, а связь отдельных слоев и элементов образа — как связь, обнаруживающая внутреннюю структуру творческой личности. В этой экспрессивной сфере и заключается наиболее специфическая задача портретности.

Изображаемый на картине человек получает индивидуальную статическую характеристику в изображительных и конструктивных формах, свою «биографию», свое «временное», четвертое, измерение от той экспрессивной динамики, которая преобразовывает как изображение, так и построенную вещь. Человеческая личность во всей своей полноте может быть запечатлена в живописи только благодаря тому, что картина, изображающая личность, не только обладает своеобразными личностными формами, но и является выражением и отображением создавшей ее личности.

Говоря об экспрессивности, мы имеем в виду и весь тот своеобразный качественный оттенок субъективного, творческого происхождения, который в большей или меньшей степени окрашивает и изображение, и построение, и отдельные наглядные элементы картины.

Непосредственная таинственная связь, которая существует между воспринимаемой художником внешней формой и движением его руки, воспроизводящей эту форму на плоскости, привносит в портрет особый смысл. Картина как экспрессивное целое есть настоящее внутреннее единство портретного изображения, в котором индивидуальность модели и индивидуальность художника сливаются в новое единство. Таким образом, «портретная личность» — равнодействующая трех моментов. Это лицо картины, в котором отражаются личность модели и личность художника, создавая особый лик, творимый и возникающий только в искусстве и только в нем доступный созерцанию.

Огромный интерес и в настоящее время имеют работы Н.И. Жинкина, посвященные искусству портрета. В статье «Проблемы эстетических форм» исследование образования чистой формы и ее модификаций Н.И. Жинкин строит на основе противопоставления «вещь — образ». Аналогично подходит он к проблеме портрета — через исследование структуры соответствующих форм: форм изображаемого, к которым он относит «вещные» формы характерного и собственно «личные» формы, и форм самого художественного образа. Раскрывая специфику портрета, Н.И. Жинкин в «Портретных формах» говорит о том, что личность олицетворяется в различных моментах, по которым мы ее и узнаем. Одежда, способ ее ношения и тому подобное приобретают такие характерные специфические черты, которых в их полном своеобразии нет у другой личности. Эти черты структурно могут быть одного общего типа у индивидуально разных личностей, потому что личность меньше всего определяется

индивидуальной единичностью, а в гораздо большей степени — структурной общностью. Таким образом, олицетворенность Н.И. Жинкин понимает как некоторое специфическое отношение. Природа этого отношения состоит в том, что тот или другой материал — одежда, тело, манера держать себя — приобретает структуру, которую мы можем узнать в каждом материальном носителе. Эта структура — не просто внешнее сходство или общность внешних форм. По мнению Жинкина, она, по существу, представляет собой внутреннюю форму, образующуюся при взаимодействии индивидуального носителя, личности, с социальной обстановкой, вещами, событиями. Выделяя в модели кроме «вещных» форм позу и жест, он называет эти формы экспрессивными и классифицирует их:

жест и поза изображаемого человека как результат соединения намерения человека с окружающей средой. Это изображаемые экспрессивные формы;

личные экспрессивные формы — жест самого художника, т. е. манера делать мазок и прочее, как результат взаимодействия художника с полотном, бумагой и т. д.;

формы стиля — жест в переносном значении как вкус и мировоззрение художника, его школы, эпохи.

Особенностью изображаемых экспрессивных форм, по мнению Н.И. Жинкина, является то, что в момент своего образования они представляют собой, несомненно, внутренние формы. В примечании он указывает, что понятие внутренней формы употребляет в том же смысле, что и Г.Г. Шпет. И только как материал для получения более высокой формы эта форма становится внешней. Здесь при образовании жеста происходит «встреча» намерения и обстановки. Всякая поза и жест воплощают в себе, независимо от степени их осознанности, намерение, всегда устанавливающее общую устремленность человека к миру. Жест и поза, подчеркивает Н.И. Жинкин, — достояние чисто человеческого, именно с их помощью человек приобретает маску, манеру, «личину». Благодаря этим формам человек скрывается за общими рамками внешнего облика и принимает их как общепринятые, совершенно конвенциональные, обобществленные, даже стандартизованные и рождающиеся через быт.

Портретист ищет адекватную форму для изображаемого объекта, достоверную позу. Только она может дать художнику то, что ему нужно, и она подлежит творческому обнаружению. Личность пристрастна, поэтому жест всегда несет на себе оценку (уважения или пренебрежения, взгляд становится холодным, ласковым и т. д.). Это проявляется в жесте как во внешней форме, и лишь встреча, взаимодействие жеста и конкретной жизненной обстановки создают внутреннюю форму личности. Однако понимание личности не происходит «от внешнего к внутреннему», «внутреннее» мы видим «снаружи», но это особый акт.

Портрет воплощает в себе эти формы олицетворения, с помощью художественно-творческого акта в нем узнается и наглядно преподносится личность. То, как видит зритель личность на портрете, считает Н.И. Жинкин, не похоже на то, с чем человек обычно сталкивается в жизни или научной

деятельности. В жизни мы проходим мимо олицетворенной внешности человека, не умеем докапываться до формы; следовательно, портретный опыт познания личности есть своеобразный художественный акт.

В портрете изображение принимает ту же форму личности, что и у ее реального носителя. Но искусство в том и состоит, чтобы взять содержательную форму в ее чистом виде, для этого уничтожается всякий ее реальный носитель и портрет-вещь превращается в образ. Портрет становится художественным. То, что мы видим на портрете, гораздо больше, чем личность. Личность — только тема, как внешняя форма, за которой сгущается «образ». Он переплавляет личность в свое собственное видение, толкует ее, обсуждает, принижает или возвышает.

В работе «Проблема эстетических модификаций» можно выделить два положения, в дальнейшем развитых и конкретизированных в «Портретных формах»: 1) область эстетического — область игры со смыслами, их «подстановки» и перестановки. Модификации прекрасного строятся на основе субпозиций; 2) выделяя характерные особенности образа, Н.И. Жинкин подчеркивает его нейтральность. Эти подходы проявляются в «Портретных формах», когда автор раскрывает технику преобразования личности в портрете. По мнению Н.И. Жинкина, образ дается через «нейтрализацию» (выключение содержания портрета из сферы реальной делает его замкнутым, самостоятельным; все формы теряют своего начального носителя, и изображение из двойника превращается в образ). Образ дается через подстановку и игру между той или иной предметно-онтической формой и внешними выразительными средствами картины (фактура, плоскость полотна, цвет, линия, светотень и т. д.). Техника построения образа в основном состоит в смене этих подстановок. В заключение Н.И. Жинкин отмечает, что для создания портрета необходимо наличие форм олицетворения. Но для распознавания смысла портрета их исследования еще недостаточно, требуется установить конкретную структуру данного портрета как результата игры разных форм.

По мнению А.А. Губера, также работавшего над проблемой внутренней формы художественного произведения, знаком в поэтическом произведении является известный словесный контекст как носитель смысла. Но каждое изолированное слово тоже служит знаком, имеющим определенный смысл. Слово вне контекста обладает только одним понимаемым значением, которое в идеале представляет собой логическое понятие. В этом смысле слово не художественно. Попадая в контекст, слово получает ряд возможных свойств, которыми оно, будучи изолированным, не обладало. Под контекстом А.А. Губер понимает осмысленное словесное целое, в котором каждое отдельное слово имеет свое значение и место. Основной особенностью поэтического контекста является своеобразное подразумевание значения, но не слова как знака, а написанного, произнесенного или услышанного слова. Оставаясь графически и фонетически тем же самым, оно выполняет иную функцию, иное назначение. Следовательно, не в слове-знаке, а в слове-значении про-

исходят какие-то трансформации и замены. Такие переносы значений называются А.А. Губером тропами. Таким образом, тропичность — основной признак поэтической речи и поэтического контекста. Образ и значение в поэтическом контексте можно назвать означающим и означаемым, их взаимоотношение — обозначением. Выделяя различные виды связи образа и значения, А.А. Губер подробно раскрывает четвертый вид — взаимопроникновение, которое радикальным образом меняет взаимоотношение между знаком и обозначением. Он пишет, что значение изолированного слова — «уразумеваемое понятие», значение поэтическое — «усматриваемая идея». Идея усматривается в образе и через образ. Акт понимания отличается тем, что значимость образа предоставляет возможность усмотрения не одного-единственного понятия, а неопределенное множество понятий, объединенных одной идеей. Поэтическая значимость проявляется в полном слиянии образа и значения. Такое взаимопроникновение образа и значения, «тождества общего и особого» А.А. Губер называет символом. Символичность, таким образом, есть основной и существенный признак совершенного поэтического предмета. В символе, пишет А.А. Губер, тропы берут на себя функцию и обозначающего, и обозначаемого, чем достигается слияние и полное совпадение того и другого.

А.А. Губер вводит понятие «первичное значение». Он говорит о том, что слово в разных контекстах возможно только тогда, когда какое-то основное ядро присутствует неизменным во всех случаях применения данного понятия. Научная речь это ядро обычно обрабатывает в термин. Именно таким ядром понятия в слове оперирует формальная логика. В зависимости от контекста слово приобретает особенности в понимании основного ядра. Если в слове понимание осуществляется только через уразумение основного ядра, то в тропе это усложняется тем, что вместо одного слова используются другие.

Если можно свести слово к первичному слову — значению во всяком тропе, то, следовательно, каждый троп может быть обозначен как тот или иной случай формально-логической субпозиции. В поэтической форме есть логическая основа, на которой строится иная поэтическая форма. Она настолько видоизменяет смысл, что и само понимание его становится другим. Но за этим другим всегда как бы просвечивает первичное слово — значение со своей логической природой («воздушный океан» — небо).

В статье «Язык портретного изображения» А.Г. Цирес подходит к проблеме портретного языка, языка портретного изображения как проблеме структуры и состава портретного содержания (в его внутренних и внешних слоях). К этой проблеме, по мнению ученого, примыкает проблема видения и понимания портретного содержания, т. е. портретной герменевтики. Автор выделяет различные слои портретного содержания, или основные элементы, и подчеркивает, что общая сущность образа остается одинаковой в различных искусствах. При этом, считает А.Г. Цирес, для пластического образа важна не просто многослойность, а известная структура этой многослойности, опреде-

ленное соотношение между отдельными слоями. Анализируя способы данностей отдельных слоев портретного содержания, он выделяет группу содержаний, данных нам непосредственно и через определенные знаки. А.Г. Цирес вычленяет в портрете три основные категории знаков и раскрывает их специфику (слово, признак, художественный намек).

Каждый предмет в известном реальном контексте оказывается признаком неопределенного множества всевозможных обстоятельств и предметов. Язык признаков, играющий важную роль в живописном и скульптурном портретах, не обладает поэтому той определенностью смысла, которая присуща словесному языку. Признак является многосмысленным. Эта особая природа признака служит одной из причин своеобразия способа данности портретного содержания. В то же время в портретном изображении существует ряд моментов, которые ограничивают многозначность изображенных на портрете предметов-признаков. Это «канонизированные» признаки, т. е. признаки, значение которых установлено традицией, определяющей, на что они указывают в первую очередь или чем вообще исчерпывается смысл. Этот канон общепринятых в своем значении поз выражается в своеобразной для каждого социального слоя тенденции создать известный круг «манер». Чем наивнее человек, тем сильнее над ним власть знака в его канонизированном значении, тем сильнее в нем убеждение, что окружающие должны принять знак именно в данном, установленном традицией смысле. Существует, по-видимому, ряд признаков, на определенное понимание которых любым культурным зрителем художник может смело рассчитывать. Своеобразие роли контекста обуславливается одномоментностью, «внеисторичностью» пластического изображения. В портрете художник прибегает к особым симптомам-признакам, общим для данной художественной культуры (понятны без предварительного знания человека).

Художественный намек — указание на свойства портретной личности, которые содержатся в предмете, не находящемся ни в каком реальном отношении (как признак) с портретной личностью, и не имеют определенного конвенционального смысла (как слово). Например, мрачное небо — это намек на мрачное настроение. Общий принцип портретной герменевтики, по мнению А.Г. Циреса, заключается в том, что каждый изображенный на портрете предмет или его элемент, несущий на себе некоторую импрессиональную окраску, является намеком на те или иные моменты в образе портретной личности. В портрете не должно быть ничего импрессионально случайного, ничего импрессионально лишнего. Таким образом, А.Г. Цирес считает намек универсальной знаковой формой портретного изображения. Художественный намек по своей природе есть перенесение некоторого содержания из одного портретного слоя в другой. Направление намеков определяется назначением художественного произведения (направление на раскрытие личности). Значение каждого портретного знака раскрывается лишь в общем контексте созерцания портрета как некоего целостного единства. В художест-

венном созерцании портрета особая роль А.Г. Циресом отводится первому впечатлению, которое направляет расширение нашего «знания» о человеке, происходящее благодаря раскрытию значения отдельных портретных знаков. Центральным ядром первого впечатления, а следовательно, и композиционным ядром всего портретного пластического образа служит «выражение лица». А.Г. Цирес считает, что начинать анализ художественного произведения следует с аналитического раскрытия синтетического первого впечатления, в котором концентрируется смысл и обаяние данного произведения искусства. Первое впечатление может быть не единственным, так как при повторном взгляде на портрет, в другом настроении, создаются новое ядро художественного образа и новый ключ к интерпретации портретных знаков, а следовательно, и новый портретный образ.

По мнению А.Г. Циреса, психическая индивидуальность недоступна портретному изображению. На портрете не изображаются внутренняя драма личности, мотивация и причинность, эпоха в ее идейном содержании, прошлое личности и т. д. Интересной в этом плане представляется мысль А.Г. Габричевского, высказанная в его статье в этом же сборнике: «Портрет есть чисто художественный знак, выражающий то, что можно было бы назвать портретной личностью. Поэтому вопросы о том, какие стороны живой индивидуальности доступны портретисту, а какие — нет, есть вопросы мировоззрения, гносеологии, психологии и т. д., но не искусства, ибо художественное изображение как художественное есть знак для постижения портретной индивидуальности, т. е. особого живописного образа, а не эмпирической личности, оно не есть прибор для исследования чего-либо лежащего за пределами этого образа» [3, с. 283–284].

Если Н.И. Жинкин, А.Г. Цирес и А.А. Губер основное внимание обращали на портретную живопись, то Б.М. Теплов стремился изучить роль символа в создании внутренней формы разных живописных произведений, выполненных и в разных технологиях. В работе «О психологических основах пунтуалистической живописи» он, основываясь на своих данных, а также на данных других ученых, изучавших зрительное восприятие, в частности восприятие цвета (работы К. Лемпки, Р. Рубина, Д. Катца, К. Буллоу и других), анализирует, особенности эффекта этого вида живописи по сравнению с традиционными картинами, написанными мазками, а не точками. Он приходит к выводу, что главный эффект достигается пространственным смешением цветов, в то время как в традиционной живописи эффект достигается смешением красок. Именно за счет этого и достигается та светлота и насыщенность, а также, что особенно важно для психологического и эстетического эффекта пунтуалистической живописи, создается ощущение блеска, вибрации, которые являются отличительным свойством таких картин. Разбирая технические особенности написания пунтуалистических картин, Б.М. Теплов рассматривает расстояния между пятнами разного цвета, размер этих пятен, сочетания хроматических и ахроматических тонов. Однако глав-

ным для него здесь становится уже не само по себе восприятие этих цветов, а анализ их эстетического воздействия на зрителя, исследование факторов, вызывающих не только узнавание определенного объекта, но и эмоциональную и эстетическую реакцию (не просто сад, а красивый, весенний, радостный) и т. д. Здесь, по мнению Б.М. Теплова, ведущую роль начинают играть как осознанные, так и бессознательные ассоциации, вызываемые у большинства людей определенными цветами и их сочетаниями. Он также рассматривает чисто эмоциональное, возбуждающее или успокаивающее, действие цвета, ссылаясь на работы Лейпцигского психологического института (работы Г. Стефанеску-Гоанга). Вообще, ссылки на труды гештальтпсихологов достаточно часто встречаются в работах Б.М. Теплова, что совершенно естественно, так как данная школа исследовала практически все ведущие свойства восприятия. В то же время в подходе к этому процессу ясно видно и отличие, так как гештальтпсихологи прежде всего обращают внимание на механизмы восприятия, обеспечивающие именно этот эффект от восприятия цвета, формы, приведения ее к «прегнантному» виду, к структурированности и т. д. Б.М. Теплов также не оставляет в стороне эти вопросы, однако анализ тезисов его докладов и материалов дискуссий, разворачивавшихся во время совместных заседаний психофизиологической лаборатории и различных секций физико-психологического и философского отделений, дает основания предположить, что его мысль идет в новом направлении, стремясь изучить механизм возникновения не просто образа, но «эмоционального, эстетического» образа, который формирует «культурную память» человека, его эстетические, а затем и этические пристрастия и установки.

Рассматривая с этой точки зрения теорию К. Буллоу о четырех типах восприятия цвета, он приходит к выводу, что ведущим является не эта врожденная типология, а социальная принадлежность зрителя и условия, в которых происходит восприятие. Таким образом, культурное сознание не только формирует в процессе восприятия живописи, но и определяет в дальнейшем эмоциональные пристрастия человека при восприятии художественных, в частности живописных, произведений.

В отличие от исследований А.Г. Габричевского или Н.Н. Волкова, базировавшихся на феноменологии или психоанализе, Б.М. Теплов опирался на экспериментальные данные, не изменяя своему принципу совмещения психологического анализа со строго научными и объективными измерениями. Поэтому мы не встретим у него положений о дионисийском и аполлоническом началах, определяющих восприятие времени и пространства, о роли Эроса и Танатоса, хаотического и гармонического начал у художника, проявляющихся в произведениях, характерных для А.Г. Габричевского или Н.Н. Волкова.

Анализ работ Б.М. Теплова в ГАХН показывает, что в восприятии живописи он выделял две эмоции — переживание плоскости (композиции, цветовых пятен, фактуры) и переживание пространства как единой

цельной непрерывной среды, связанное с чувством наслаждения от измерения пространства нашими зрительными и мускульными ощущениями. Эта точка зрения совпадает как с исследованиями Г.И. Челпанова о природе эстетического удовольствия, так и с работами А.Г. Габричевского, посвященными анализу живописи и архитектуры [1, 2]. Однако, в отличие от А.Г. Габричевского, Б.М. Теплов остается на физической точке зрения, стремясь связать эстетические эмоции с исследованиями Г.И. Челпанова, К. Штумпфа, С.В. Кравкова, гештальтпсихологов и отказываясь рассматривать за этим бессознательное тяготение ко всякому «не-Я» и стремление охватить его объем и телесность.

Теплов утверждал, что развитие живописи, в частности появление пунтуализма, связано со стремлением художников раздвинуть границы восприятия и, перечеркнув классические представления живописцев о симметрии и равновесии, добиться иного восприятия пространства, получить новый синтез времени и пространства, который даст возможность более сильного эмоционального воздействия на зрителя и выражения

собственных переживаний художника. Как и у А.Г. Габричевского, у Б.М. Теплова одним из важнейших компонентов не только музыки, но и живописи являются время и ритм. Общим у них оказывается и то, что время они воспринимают как музыку (недаром и обращение обоих к архитектуре, как застывшей музыке) и стремятся через анализ художественного произведения понять личность самого художника. Не удивительно поэтому, что в последние годы работы в ГАХН Б.М. Теплов обращается к опере. Интерес Теплова к театру не случаен. Синтетичность театрального искусства, в котором переплетаются цвет, фигура актера, его движения, его голос и музыка, отражающиеся в культурном образе, символе, вызывающем определенные ассоциации и эмоциональный отклик у зрителя, стала предметом исследования Б.М. Теплова. При этом и портрет, написанный художником, и музыкальный образ, созданный артистом, рассматриваются как наглядная модель психологии творчества, как синтез личности модели и художника (в портрете) или личности композитора и артиста (в опере).

### Литература

1. Архив ГАХН. РГАЛИ, ф. 941.
2. Бюллетени ГАХН. 1925 – 1928. № 1–11.
3. *Габричевский А.Г.* Морфология искусства. М., 2002.
4. Искусство портрета / Под ред. А.Г. Габричевского. М., 1928.
5. Художественная форма / Под ред. А.Г. Циреса. М., 1927.
6. *Шпет Г.Г.* Сочинения. М., 1989.
7. *Шпет Г.Г.* Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.
8. *Шпет Г.Г.* Архивные материалы. Воспоминания. Статьи. М., 2000.

## The problem of inner form of masterpieces in works of State Academy of Arts (GAKhN)

**T.D. Martsinkovskaya**

Ph.D. in Psychology, professor, Head of the Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

**N.S. Poleva**

Ph.D. in Psychology, associate professor, senior researcher at the Historical Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

---

The article reviews the works of State Academy of Arts (GAKhN) dedicated to the problem of inner form which were carried out during 1920–1930s in Russia. The author shows the substance of two research directions, on literature (G.G. Shpet) and on painting (A.G. Gabrichevsky, N.I. Zhinkin, B.M. Teplov), in which the means of translating an artist's emotional experience were revealed in different ways, and various methods were used for evoking emotions of an audience. Understanding that sign and symbol are interrelated through the correlation between logical and poetical inner forms – that is what unites the two directions.

**Keywords:** internal form of work of art, logical form, poetical form, sign, symbol, aesthetic experiences.

### References

1. Arhiv GAHN. RGALI, f. 941.
2. Byulleteni. GAHN. 1925–1928. № 1–11.
3. *Gabrichevskii A.G.* Morfologiya iskusstva. M., 2002.
4. Iskusstvo portreta / Pod red. A.G. Gabrichevskogo. M., 1928.
5. Hudozhestvennaya forma // Pod red. A.G. Ciresa. M., 1927.
6. *Shpet G.G.* Sochineniya. M., 1989.
7. *Shpet G.G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M.; Voronezh, 1996.
8. *Shpet G.G.* Arhivnye materialy. Vospominaniya. Stat'i. M., 2000.

## Моделирование как условие порождения подростками осмысленных гипотез (на примере гипотез о строении и функционировании живых существ)\*

А.А. Егорова

аспирант и сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем психологии развития Психологического института РАО

Исследование направлено на выявление условий порождения осмысленных гипотез подростками. Было высказано предположение о том, что основную роль в этом процессе играет модель, отображающая существенные отношения и выступающая в роли средства рассмотрения конкретной предметной реальности. Для проведения исследования был выбран материал о строении и функционировании живых существ.

Обучающий эксперимент проводился с учащимися VIII–IX классов школ Москвы и Перми. Часть испытуемых училась по стандартной образовательной программе, часть — по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. В исследовании были выстроены формы экспериментального обучения, показавшие роль процесса моделирования в становлении осмысленных гипотез. Было показано, что переход от порождения аутистических (на основе фантазирования) и эгоцентрических (на основе субъективных предпочтений и прошлого опыта) гипотез к порождению осмысленных гипотез осуществляется через построение модели, отображающей существенные отношения предметной области, относительно которой строятся гипотезы.

**Ключевые слова:** порождение гипотез, осмысленные гипотезы, моделирование, теоретическое мышление, способ действия.

В области мышления вся история науки от геоцентризма до революции Коперника, от ошибочных абсолютов физики Аристотеля до относительности принципов инерции Галилея и до теории относительности Эйнштейна показывает, что требуются века, чтобы освободить нас от систематических ошибок, от иллюзий, вызванных непосредственной точкой зрения, противоположной «децентрированному» систематическому мышлению.

*Ж. Пиаже*

Порождение гипотез — один из важнейших этапов развития мышления в детском возрасте. Условия, при которых высказывания детей превращаются в гипотезы, изучены недостаточно. Если на детях младшего школьного возраста такая работа уже проводилась [15], то в средней школе эта проблема все еще остается одной из наименее исследованных.

Известно, что в процессе развивающего обучения, построенного на основе теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, при переходе от младшего школьного возраста к подростковому меняется характер обобщений, а также способ постановки и решения учебных задач. В начальной шко-

ле идеализированный объект в учебной деятельности (схема, график, чертеж и пр.) возникает путем анализа и фиксации преобразующих действий. Первичной действительностью оказываются преобразующие объект действия субъекта. Так, например, число в курсе математики для первоклассника появляется как средство для решения задачи сравнения величин; изолиния в курсе естествознания — как средство внесения дополнительной информации в «плоскую», двумерную карту.

Понятия, которые осваиваются в средней школе в таких, например, предметах, как физика или биология, качественно иные по способу их выведения.

\* Лауреат конкурса квалификационных работ выпускников учреждений высшего профессионального образования Москвы и Московской области, лучшая работа в номинации «Образование и культура».

Безусловно, родились они в той же «первичной действительности» — в преобразующих действиях ученика. Однако, в отличие от поиска общих способов построения понятий в начальной школе, поиска, который завершается фиксацией, материализацией удачно найденных отношений, при построении биологических или физических понятий, как правило, фиксируется неудача практического действия. Процесс усложняется, так как объектом изучения становится живая природа. При построении такого рода понятий максимально развернутыми и материализованными должны быть действия, которые в ходе научного исследования осуществляются часто незаметно: действия конструирования и переконструирования образа изучаемого объекта. Это действия, подобные «пасьянсу» из карточек, который раскладывал Д.И. Менделеев, открывая периодический закон. Построение гипотетической системы мысленных моделей позволяет визуализировать, делать доступным для обсуждения и видимого преобразования предполагаемое устройство живущего своей жизнью объекта. Именно такой путь помогает строить образ изучаемого объекта все более приближающимся к реальности.

При построении осмысленных гипотез ученик вначале должен создать (выстроить) идеализированный объект, выразить его в терминах собственных действий, решить задачу живого объекта, как ее решил бы сам этот объект. Это действие эквивалентно анализу, приводящему к обнаружению существенного отношения при построении понятия в начальной школе. Оно также заканчивается фиксацией найденных отношений в знаково-символической форме — в виде формулы, высказывания, схемы. Это действие построения и переконструирования модели объекта. Полученная таким образом модель становится своеобразными очками, через которые объект виден с определенной точки зрения. Осмысленная гипотеза, по нашему мнению, и есть результат рассматривания реальности через такие очки. Определение условий, при которых в средней школе возможно выдвижение детьми осмысленных гипотез, является одной из наиболее актуальных задач развития теории учебной деятельности.

\* \* \*

В отличие от логики, где гипотеза рассматривается с точки зрения результата мышления и способов его получения, психология исследует порождение человеком гипотез как механизм процесса мышления, как само движение мысли. «Центральная психологическая проблема, поставленная в первых исследованиях гипотез и не утратившая актуальности, — как совершается процесс “генерирования”, возникновения тех или иных гипотез» [1].

Данное исследование выполнено в русле психологии развития. Именно психология развития, по точному определению Л.С. Выготского, призвана «превратить вещь в движение, окаменелость — в процесс» [2, с. 100]. В качестве объекта выступило развитие мышления в подростковом возрасте. Почему именно подростковый возраст? Еще Ж. Пиаже говорил о том, что главным новым качеством мышления подростка

(11–15 лет) является способность формального рассуждения, т. е. способность рассуждать с помощью вербально сформулированных гипотез. В отличие от ребенка 7–10 лет, ребенок 12–15 лет, решая задачу, начинает составлять перечень всех возможных гипотез и только после этого последовательно проверяет их. По словам Ж. Пиаже тип поведения в эксперименте, направляемый гипотезами, основывается на моделях, в большей или меньшей степени причинных. Такое поведение, по его мнению, предполагает формирование новых логических структур. Основной структурой становится внутренняя structure d'ensemble, общая система, объединяющая группу и решетку. Пиаже считает ее основой всего мышления подростка [14]. Эти структуры являются основой элементарного научного мышления.

Ж. Пиаже поставил перед исследователями еще один вопрос. Это вопрос о том, достаточны структуры формального интеллекта для гипотетического мышления в разных областях деятельности «или же появляются новые, специфические структуры, которые только еще предстоит обнаружить и изучить» [10, с. 234].

Вслед за Ж. Пиаже, Г. Эбли и другими психологами Н.А. Подгорецкая для изучения приемов логического мышления специально подобрала экспериментальный материал, который, с одной стороны, мог быть проанализирован в соответствии со всеми логическими правилами, а с другой — провоцировал бы непосредственный ответ с различными «систематическими ошибками» (термин Ж. Пиаже). Соответственно, эти задачи давались взрослым как диагностические для выявления аналогов «феноменов Пиаже». Проведенный Н.А. Подгорецкой эксперимент показал, что «при создании соответствующей структуры задачи у взрослых можно получить результаты, сходные с результатами необученных детей: ориентировка на случайные признаки, которые являются наиболее «яркими», нерасчетливость параметров изучаемых объектов, неумение отвечать на заданный вопрос, подмена объективной оценки субъективной... нечувствительность к противоречиям, давление житейского уровня объяснений над логическим и пр.» [13, с. 127]. Н.А. Подгорецкая заметила, что «описанные Ж. Пиаже стадии не отражают возрастные характеристики в развитии интеллекта, а констатируют дефекты мышления, которые в условиях стихийного его становления могут иметь место в любом возрасте» [13, с. 136]. По ее мнению, «...полученные результаты не могут быть полностью объяснены несформированностью логической структуры, во всяком случае нет гарантии, что обнаруженные дефекты не связаны с плохим усвоением конкретного содержания... понятий» [13, с. 138].

Таким образом, можно предположить, что для умения оперировать гипотезами необходимо не только наличие определенных базовых логических структур, которые, согласно Ж. Пиаже, появляются в подростковом возрасте. Человек, выдвигающий интересные, разумные гипотезы при решении физических задач, может оказаться профаном в биологии. То есть наличие базовых структур не гарантирует успешного решения задач (в том числе выдвижения осмысленных гипотез)

не только подростком, но и взрослым человеком, когда речь идет о работе в малознакомой области. Именно поэтому появляется необходимость в исследовании структуры, обеспечивающей выдвижение осмысленных гипотез (способность мыслить гипотетически, согласно Ж. Пиаже) в конкретной предметной области.

Следуя экспериментальной традиции отечественной психологии, изучающей зависимость развития мышления от обучения и, конкретнее, от способа обучения [2, 5–9, 19–21 и др.], необходимо проанализировать, каким образом можно организовать обучение, чтобы изменить способ мышления учащихся, чтобы гипотезы из «аутистических» (необоснованные предположения на основе фантазирования) и «эгоцентрических» (предположения, не учитывающие всей ситуации в целом, центрированные на одном из условий, зависящие от субъективных предпочтений и прошлого опыта) достигли уровня осмысленных (предположения, основанные на объективных критериях, составляющих основания собственных действий).

Д.Б. Эльконин одним из первых выявил значение моделирования для развития мышления: «То, что через построение... моделей происходит очень интенсивное овладение теми сторонами действительности, которые выражены или воссозданы в модели, заставляет нас задуматься над тем, а не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения, проводимое под руководством учителя, общим принципом усвоения» [4, с. 48].

Можно предположить, что переход от порождения «аутистических» и «эгоцентрических» гипотез к порождению осмысленных гипотез осуществляется через построение модели, отображающей существенные отношения предметной области, относительно которой рождаются гипотезы.

\* \* \*

Эксперимент проводился с учащимися VIII–IX классов школ Москвы и Перми. Часть испытуемых училась по стандартной образовательной программе, часть — по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Основная группа испытуемых была представ-

лена девятью учениками VIII класса школы №91 Москвы, обучающимися по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Дети были предварительно обследованы по ряду методик и показали высокие результаты по IQ, международному тесту PISA и поисковой активности (данные по поисковой активности испытуемых предоставлены Г.А. Цукерман).

Испытуемые были разделены на три равные группы («тройки»). Это было сделано для того, чтобы получить возможность опробовать разные способы организации действий детей и оценить их возможности. В табл. 1 представлен состав групп. Группы из трех человек были уравнены по уровню поисковой активности, так как именно эта психологическая характеристика для данного исследования наиболее значима.

Работа в «тройках» на этапе обучающего эксперимента организовывалась по-разному. Различия в работе групп представлены в табл. 2.

**Этап диагностики** состоял из двух частей: 1) выявления базовых представлений детей о границе живого существа и функциях организма животного; 2) диагностики понимания детьми устройства и функционирования живых существ. Выявление базовых представлений детей о границе живого существа и функциях организма животного позволяло определить уровень испытуемых, для того чтобы учитывать его в дальнейшей работе.

Диагностика понимания детьми устройства и функционирования живых существ состояла из шести различных заданий. В ряде заданий требовалось высказать некоторые общие предположения — гипотезы — об устройстве и функционировании живого организма: «Вы увидели неизвестное животное. Оно достаточно маленькое (около 2 см длиной), покрыто твердым хитиновым панцирем. Что можно с уверенностью сказать о внутреннем устройстве этого животного? Чего нельзя сказать?»

В других заданиях испытуемые имели дело с наглядной ситуацией: «Рассмотрите изображения внутренних органов некоторого многоклеточного животного (известно, что оно небольшое по размерам). Что это за органы? Выскажите обоснованные предположения».

Т а б л и ц а 1

Состав групп

Испытуемые	Первая «тройка»			Вторая «тройка»			Третья «тройка»		
	Стас М.	Сереза Х.	Гриша Ж.	Паша Г.	Дина Б.	Ира К.	Оля П.	Настя Б.	Сереза Б.
Возраст (лет)	13	13	14	14	13	13	14	13	13
Поисковая активность (баллы)	79	71	70	80	70	69	70	47	94
Средняя поисковая активность группы (баллы)	73,3			73			70,3		

Организация работы в «тройках»

Этапы обучающего эксперимента	Наличие этапа обучающего эксперимента		
	Первая «тройка»	Вторая «тройка»	Третья «тройка»
Этап предварительной диагностики уровня знаний и понимания структур и функций организма многоклеточного животного	+	+	+
Этап приведения к базовому уровню знания и понимания изучаемого предмета	+	+	+
Этап совместного конструирования вариантов возможных структур для осуществления основных функций организма	+	+	+
Соотнесение построенных структур с реальностью	-	+	+
Этап конструирования живых существ с помощью смоделированных ранее структур	+	+	+
Анализ полученных вариантов	-	-	+
Этап заключительной диагностики			

На этапе предварительной диагностики с целью обнаружения ошибок и пробелов в знаниях учащихся выявлялся уровень их понимания структур и функций организма многоклеточного животного.

**Этап приведения к базовому уровню.** Этот уровень определялся с учетом предполагаемых результатов обучения биологии в VI классе.

Приведение к базовому уровню состояло в том, чтобы уподобить дыхание и горение; показать на модели костра выделение энергии при горении (тепло); объяснить необходимость подачи «пищи» и кислорода, удаления углекислого газа и воды; назвать эти функции, связать их между собой, ответив на вопрос: «Что для чего?»; указать место осуществления этих функций на схеме простого круга — границы; противопоставить две функции границы, подумать над возможным ее устройством; зафиксировать избирательную проницаемость; различить функции (защиту, обмен веществ) и свойство (избирательную проницаемость) границы.

На этапе совместного конструирования испытуемые вместе с экспериментатором строили наиболее полную таблицу структурных вариантов осуществления функций газообмена, питания, выделения. Для каждой функции нужно было подобрать основные варианты структур, понять, в чем их ограничения и каковы их преимущества; выяснить, какой образ жизни должно вести существо, обладающее такой структурой.

Данный этап разворачивался следующим образом: на примере функции газообмена испытуемые обнаруживали общие способы построения границы живого существа (одноклеточного и многоклеточного). Моделируя границу с помощью цветных ниток, дети определяли возможное соотношение

проницаемой (обменной) и защитной (непроницаемой) частей, а затем преобразовывали получившуюся границу и получали разные варианты возможных структур. В качестве примера можно привести фрагмент протокола работы испытуемых из второй «тройки».

**«Экспериментатор.** Толстые нитки обозначают защитную поверхность, а тонкие — поверхность газообмена. Теперь, учитывая то, что общая длина тонких ниток должна быть больше общей длины толстых, попробуйте сделать разные варианты границы существ, имея в виду функции газообмена и защиты.

Паша Г. и Ира К. делают свои варианты, Дина Б. пробует, но у нее не получается.

Через 10 минут готовы следующие модели:

Модель Паши



Модель Иры



Модель Дины — нет

**Э.** Давайте посмотрим, что у вас получилось, и обсудим ваши модели. Что получилось у Паши? Какие достоинства и недостатки у такой модели?

**Ира.** Хороший объем, ну, площадь газообмена.

**Паша.** Хорошая защита газообмена.

**Э.** Ну что, давайте подумаем, как назовем первую модель?

**Дина.** Спрятанный газообмен. Большой спрятанный газообмен.

**И.** *Надо что-нибудь про сущность, что-нибудь хорошее придумать... Скомканный газообмен. Скомканный складчатый газообмен или скомканная складчатость газообмена.*

**Э.** Так, а что можно сказать о модели Иры? Плюсы, минусы.

**И.** Большая поверхность газообмена, не защищена.

**Э.** Как назовем?

**Д.** Незащищенный, но большой газообмен.

**И.** Не-ет.

**П.** Нескомканный незащищенный.

**Э.** Хорошо! (Записывает названия.) Какие еще могут быть варианты? Подумайте над вашими моделями.

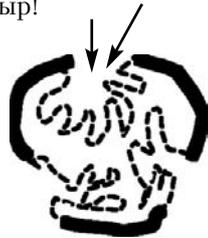
**Д.** *Может, эти две модели совместить?*

**Э.** Каким образом?

**Д.** Не знаю. *(На Ириной модели начинает убирать тонкие нитки внутрь конструкции.)*

**И.** А! Вот здесь поверхность... (показывает на толстые нитки).

**Д.** А вот здесь много дыр!



Модель Дины

**П.** Всё равно. (Показывает на свой вариант.)

**И.** Здесь больше дырочек.

**Э.** Что это дает?

**Д.** Ничего. А! Объем большой, но защищенный. И тоже скомканный...

**Э.** Замечательно. Как назовем?

**И.** Это то же самое, что и Пашин, но дырочек больше.

**Д.** Дуршлаг!»

Названия, которые дают испытуемые сконструированным структурам, будут рассмотрены ниже.

Далее на этом же этапе работа проводилась следующим образом.

Второй и третьей «тройкам» предлагалось прочитать тексты, содержащие примеры структур газообмена, созданных детьми. Экспериментатор при этом не принимал участия в работе детей. Испытуемые читали тексты вместе.

Вот пример такого текста: «У водных членистоногих — рачков-бокоплавов, жаброногов — газообмен осуществляется с помощью наружных жабр. Это пластинчатые или ветвистые тонкостенные выросты на конечностях».

Текст дети соотносили с построенными ими структурными вариантами функции газообмена. Если в тексте обнаруживалась какая-то новая для детей структура, она фиксировалась ими в виде схемы.

Интересно, что испытуемые из первой «тройки», которым не давали материал для соотнесения построенных ими структур с реальностью, постоянно задавали вопрос: «А такое на самом деле бывает?»

Затем испытуемым предлагалось рассмотреть варианты моделей для функции питания. Почему именно для этой функции? Дело в том, что функция питания не так однозначна, как функция газообмена. Если до этого дети имели дело с молекулами кислорода, которые проходят через полупроницаемую границу, то с пищей всё гораздо сложнее. Во-первых, чтобы пища прошла через границу, ее нужно измельчить до молекул. Как сделать это наиболее эффективным способом? Измельчение куска пищи до молекул обеспечивают различные процессы, которые обычно обозначают словом «питание». Все процессы питания, кроме всасывания, происходят во внешней среде, а процесс всасывания — на границе. На вопрос предварительной диагностической работы о том, где происходит процесс питания (во внутренней среде, во внешней среде или на границе), часть испытуемых ответили, что питание (или всасывание) осуществляется во внутренней среде (грубая ошибка!), а часть — на границе. В связи с этим было необходимо определить место процесса всасывания в структуре процесса питания.

Возникает довольно трудный вопрос: зачем вообще нужно механическое измельчение? Обычные ответы испытуемых: «Чтобы пролезло в горло», «Чтобы было удобнее», «Так приятнее». Детям нужно было додуматься, что ферменты (специальные химические вещества) гораздо более эффективно обработают несколько маленьких кусочков, общая площадь поверхности которых больше, чем один большой кусок.

Отсюда можно понять, почему экспериментатор предлагал сначала рассмотреть структуры всасывания. Всасывание является единственной граничной функцией в процессе питания.

Любопытна реакция испытуемых на это предложение. Пока моделировались структуры газообмена, никаких вопросов не возникало. Но сейчас им предлагалось по сути дела не только придумать структуры всасывания, но и соотнести их со структурами газообмена, ведь на одном живом существе должна «уживаться» уже не одна, а две структуры.

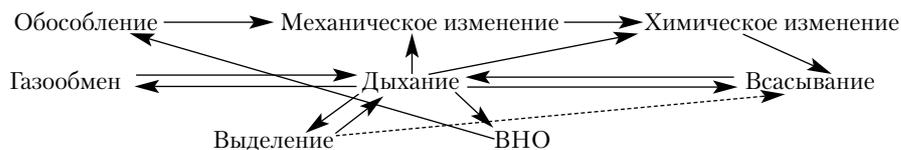
Некоторые испытуемые сразу пытались придумать разные варианты всасывания. Один из них предложил для каждого варианта газообмена найти свой вариант всасывания. Остальные внимательно разглядывали структуры газообмена и говорили, что раз обе эти функции граничные, то, стало быть, всасывание может быть таким же.

Дальнейшие действия испытуемых организовывались таким же образом: строились структуры для функций всасывания, выделения, обособления пищи, химического и механического измельчения пищи и выброса непереваренных остатков. Вторая и третья «тройки» получали возможность поработать с примерами этих структур у реальных живых организмов.

После того как все функции были построены, испытуемые составляли итоговую схему связи функций и структур. Данные представлены в виде схемы структурных вариантов функций.

Структурные варианты функций живого существа

Связка функций



Структурные варианты газообмена



«Скомканная складчатая»  
Поверхность газообмена  
влажная, живет на суше

«Нескомканная»  
полузащищенная  
Живет в воде

«Дуршлаг»  
Влажная среда

«Наружная складчатая»  
Живет в воде

«Беззащитная»  
Маленькая, живет  
в воде

Структурные варианты всасывания



«Скомканная складчатая»  
Поверхность газообмена влажная,  
живет на суше

«Дуршлаг»  
Влажная среда

«Беззащитная»  
Маленькая, живет в воде

Структурные варианты выделения



«Скомканная складчатая»  
Поверхность газообмена  
влажная, живет на суше

«Нескомканная»  
полузащищенная  
Живет в воде

«Дуршлаг»  
Влажная среда

«Наружная складчатая»  
Живет в воде

«Беззащитная»  
Маленькая, живет  
в воде

Структурные варианты обособления куска пищи



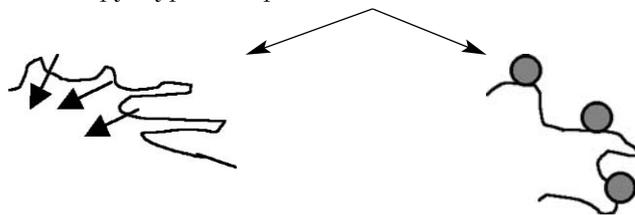
«Внешняя обособленная среда»

«Внешняя необособленная среда»

Структурные варианты механического измельчения

«Перетиралка»  
«Дробилка»  
«Откусывалка»

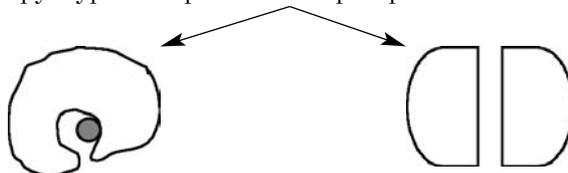
Структурные варианты химического измельчения



«Из границы»

«Специальные структуры»

Структурные варианты непереваренных остатков



«Клизма»

«Мусоропровод»

**Этап конструирования вариантов живых существ** проводился следующим образом. Экспериментатор предлагал нарисовать какое-нибудь существо (в разрезе), используя те структуры, которые были сконструированы ранее. Испытуемые договаривались об условных обозначениях. Так, голубым цветом отмечалась поверхность газообмена, красным — поверхность всасывания, зеленым — выделения, коричневым — место выброса непереваренных остатков, а желтым цветом закрашивалась внутренняя среда организма. Испытуемые работали самостоятельно, иногда переговариваясь и высказывая замечания в адрес чужих работ. Всего они рисовали по 2–3 существа.

**Этап анализа полученных вариантов** был выстроен только в третьей «тройке», однако стихийный анализ происходил также и в первой, и во второй «тройке». В процессе рисования испытуемые заглядывали в рисунки друг друга и комментировали их.

Анализ рисунков в третьей «тройке» проводился целенаправленно. Для анализа использовались как рисунки самих испытуемых, так и рисунки, выполненные другими детьми, учителями, а также самим экспериментатором.

Различное построение работы на этом этапе в трех «тройках» определялось намерением опробовать разные подходы к организации действий детей и оценить их возможности. Общее время, затраченное на работу на этом этапе, было во всех трех группах одинаковым (14 часов).

**На заключительном этапе** работа включала в себя повторную диагностику понимания детьми устройства и функционирования живых существ, аналогичную той, что была проведена в начале эксперимента, а также сравнительную диагностику качественного

уровня гипотез о строении и функционировании живых существ. Испытуемым были предложены тексты-загадки, представляющие собой настоящие биологические проблемы, решавшиеся учеными. Материал заданий был детям неизвестен, и именно поэтому данная часть диагностики позволяла оценить собственно развивающий эффект обучения. Для обнаружения этого эффекта были взяты наряду с экспериментальной группой еще две контрольные группы: 1) учащихся VII–IX классов, обучающихся по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова; 2) учащихся IX класса, обучающихся по традиционной системе.

Сравнение исходной и заключительной диагностики позволило оценить результаты экспериментального обучения.

\*\*\*

В качестве результатов эксперимента рассмотрим несколько значимых для нашей работы моментов.

Сравнивая результаты выполнения заданий стартовой и итоговой работы, можно отметить значительное повышение успешности в выполнении заданий диагностической работы у всех испытуемых. Это особенно ярко демонстрируют диаграммы.

На диаграмме 1 (с. 112) представлены результаты диагностики понимания детьми устройства и функционирования живых существ до и после обучающего эксперимента. Результаты итоговой работы у испытуемых значительно выше, чем результаты стартовой работы.

Показательны итоги работы при выполнении заданий «Загадки», отражающие уровень разработанности гипотез в экспериментальной и двух контрольных группах.

«Загадка» №1

Представьте себе микроскопических размеров мешочек, стенки которого состоят из одного слоя папочковидных клеток (бактерий), соединенных между собой тончайшими перемычками. Все бактерии погружены в прозрачную слизь, так что при увеличении расстояний между ними слизистые «оконца» также увеличиваются, но не рвутся и остаются непроницаемыми. Это странное создание, медленно движущееся в толще прудового ила, было открыто в 1947 г. русским микробиологом Б.В. Перфильевым.

Зачем такая странная совместная жизнь бактериям? Ваши предположения и обоснования.

«Загадка» №2

В начале 60-х гг. в глубинах океана обнаружили интересных живых существ, названных погонофорами. Это черви с очень тонким (не более 1 миллиметра) и длинным (от 5 сантиметров до 1 метра) телом. Они сидят внутри трубочек, которые образуются из выделений их кожных желез. Трубочки непроницаемы. Червь не в состоянии выбраться из трубки, но может свободно перемещаться в ней (трубка обычно в несколько раз длиннее тела). Трубка открыта с обоих концов, нижний конец погружен в толщу ила.

Тело червя разделено на четыре отдела. На переднем, обычно торчащем из верхнего конца трубки, находится пучок длинных щупалец. Их у разных видов от одного до ста и более. Многочисленные микроскопические выросты на щупальцах увеличивают их поверхность. Второй отдел несет на спине утолщение, служащее для опоры на край трубки. Третий отдел самый длинный. На его спинной стороне находятся ряды округлых бляшек, которые используются для опоры на стенки трубки, а в средней части — пояски из зубчатых щетинок для закрепления в трубке. Наконец, коротенький задний отдел несет ряды щетинок. Видимо, им животное закапывается в грунт.

Наиболее удивительно у погонофор полное отсутствие пищеварительной системы. У них нет ни рта, ни кишечника, и механизм их питания долгое время оставался загадкой.

Ваши предположения о механизме питания погонофор.

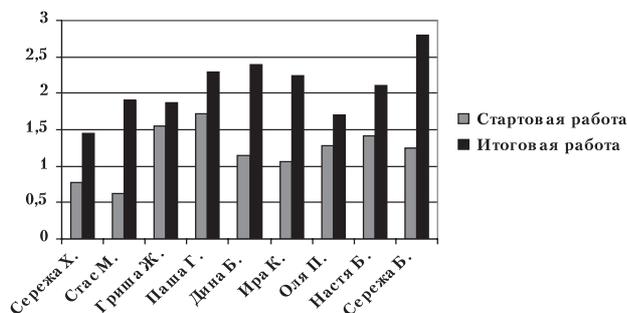


Диаграмма 1. Уровень понимания детьми устройства и функционирования живых существ до и после обучающего эксперимента

«Загадка» №3

Чарльз Джералд Малколм Даррелл описывает волосатую лягушку, обитающую в Африке: «Голова у нее широкая и довольно плоская, глаза очень выпученные, рот необыкновенной ширины... Самая интересная особенность этой лягушки — волосы, расположены они по бокам тела и на бедрах; тут волосы черные, густые, длиной около 6 см. Это украшение, в сущности, вовсе не волосы; оно состоит из удивительных выростов кожи, которые, если присмотреться поближе, напоминают щупальца морского анемона... В воде волоски встают дыбом и плывут как водоросли, тут-то их видно лучше всего; когда же лягушка на суше, они опадают и кажутся спутанной массой каких-то студенистых нитей. С тех пор как впервые была найдена волосатая лягушка, среди ученых не затихали споры о том, для чего все-таки служит это необычное, косматое украшение...

Ваши предположения.

Критерии оценки гипотез и примеры:

В 0 баллов оценивались:

- высказывания, не связанные с данными задачи;
- неверные умозаключения, опирающиеся на несуществующие причинно-следственные связи;
- ничего не объясняющие высказывания.

Примеры гипотез.

«Загадка» №1

«Они как люди, как клуб по интересам».

«Для того, чтобы было весело».

«Бактерии поедают бактерий-соседей».

«Загадка» №2

«Еда проходит внутри погонофоры сквозно (как у утки)».

«Погонофоры могут питаться энергией солнца или моря, они могут схватывать эту энергию своими щупальцами».

«Отходы откладываются в трубочке, и погонофора продолжает жить до того момента, пока трубочка полностью не заполнится отходами».

«Загадка» №3

«Лягушка живет в пустыне, и ей обжигает пузико. Лягушка, попадая в воду, набирает в волос воду и спрыскивает себе живот».

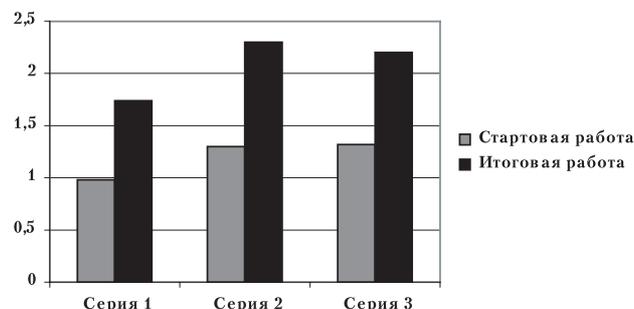


Диаграмма 2. Уровень понимания устройства и функционирования живых существ до и после обучающего эксперимента в «тройках» испытуемых

«В воде эти щупальца увеличивают ее размеры и она кажется больше, а когда она выходит на сушу и ложится рядом с камнем, то ее сложно заметить. Все это сделано для улучшения окружающей среды».

В 1 балл оценивались.

— высказывания, связанные с исходными данными, но не являющиеся ответом на вопрос задачи;

— высказывания, являющиеся ответом на вопрос задачи, но где непонятна связь с исходными данными.

*Примеры гипотез.*

«Загадка» №1

«Бактерии живут за счет друг друга, т. е. одни делятся веществами, необходимые для существования других».

«Может быть, они являются друг для друга создателями и потребителями».

«Для того чтобы легче проникнуть в живой организм, существа питающиеся могут не заметить мешочек, и благодаря слизи он легче проскользнет внутрь».

«Загадка» №2

«Возможно, погонофорам нужны волоски, чтобы всасывать пищу».

«Трубка, в которой сидит червь, открывает доступ к земле, и они могут питаться микроорганизмами, находящимися в земле».

«Погонофоры питаются солями и минералами, содержащимися в воде».

«Загадка» №3

«Лягушка добывает себе питание таким образом. Тихо плавая, она не шевелится. И мелкая рыбешка может запутаться в ее щупальцах».

«Может быть, волосатой лягушке нужны эти волоски для привлечения другого пола, как некоторые птицы со своим красивым оперением».

«Она тем самым приманивает в воде к себе свою пищу и большим ртом ее заглатывает».

В 2 балла оценивались высказывания, являющиеся обоснованными ответами на поставленный вопрос, но учитывающие какое-либо одно условие («симптоматический» ответ).

*Примеры гипотез.*

«Загадка» №1

«Совместная жизнь нужна для размножения, размножаться тоже могут прямо в мешочке».

«Вместе они выглядят сильнее, и существо, которое крупнее их, может не заметить их в таком едином целом».

«Загадка» №2

«Возможно, черви с помощью щупалец высасывают из трубочек питательные вещества. Вопрос только в том, откуда в трубочках эти питательные вещества».

«Загадка» №3

«Может быть, в волосато-кожных выростах хранится пища или какой-либо запас энергии».

«Я думаю, что волоски — это рецепторы. Возможно, она ими осязает. Возможно, измеряют температуру. А может, она улавливает волосками ультразвуковые волны под водой, чтобы общаться с другими подобными себе лягушками».

В 3 балла оценивались высказывания, которые были обоснованы, отвечали на вопрос задачи, учитывали систему условий задачи.

*Примеры гипотез.*

«Загадка» №1

«Они вместе, чтобы поглощать больше пищи. Растягиваясь, в них больше вмещается. Поодиночке они останутся голодными».

«Когда слизь расширяется (ведь группа похожа на мешок), отверстие между какими-нибудь двумя бактериями расширяется, и они могут много пищи заловить. Потом всё закрывается, как мешок. Лучше, чем когда одна бактерия ловит пищу, ничего и не поймает».

«Загадка» №2

«Погонофора существует без питания так же, как и подёнка. Когда погонофора находится в ранней стадии развития, у нее еще нет стенок трубки и она питается, а потом, когда вырастает, ей хватает старых запасов».

«У погонофор внутри тела появляется вещество, которое позволяет кормить самих себя, поэтому они не нуждаются в питании».

«У погонофор есть щупальцы... Возможно, ими погонофоры всасывают из воды нужные им питательные вещества — для этого им и нужна большая площадь щупалец. Выброса непереваренных остатков у погонофоры нет, так как она высасывает из воды только питательные вещества».

«Скорее всего, на концах щупалец переднего отдела находятся стрекательные клетки. Трубка — отличная маскировка. Когда какой-либо мелкий организм подплывает близко к трубке, щупальца реагируют и выпускают яд в жертву. Яд содержит пищеварительные ферменты. Так что жертва расщепляется на кусочки вне организма червя, а затем пища, уже готовая к усвоению, поступает в организм червя, где при помощи транспортной системы доставляется ко всем клеткам организма. Я считаю, погонофоры питаются двумя путями: первый, который обеспечивает постоянную добычу питательных веществ, — это получение их из грунта живыми организмами путем всасывания; второй способ — хищнический захват щупальцами мелких живых организмов. После этого они втаскивают его в трубку и выделяют ферменты, разлагающие пищу (наружное переваривание), а затем через кожу всасывают питательные вещества».

«Загадка» №3

«Лягушки широко используют кожное дыхание. Выросты кожи у них похожи на волосы, увеличивают поверхность газообмена, через большую поверхность этот процесс осуществляется быстрее».

«Может быть, лягушка использует их как органы чувств (например, осязание), тогда эти волоски способны чувствовать колебания воды, предупреждая лягушку об опасности или о местонахождении потенциальной пищи».

Кроме того, к баллу за гипотезу добавлялось 0,5 балла, если в ответе содержались:

- следствия собственных гипотез;
- дополнительные обоснования, уточнения границ или условий возможности данной гипотезы (ее ограничения).

На диаграмме 3 представлены результаты работы «Загадки».

Хорошо видны различия в результатах, полученных в экспериментальной и двух контрольных группах. Экспериментальная группа показала наиболее высокие результаты: 2,28, 3 и 3,17 балла за первую, вторую и третью «загадки» соответственно. Контрольная группа, обучающаяся по системе развивающего обучения, показала средние результаты: 1,34, 2,4, 1,7 балла. Эти результаты, однако, выше, чем результаты контрольной группы, обучающейся по традиционной программе: 0,87, 1,13 и 1,39 балла.

Что же произошло в результате экспериментальной работы?

Можно отметить, что создание и преобразование детьми модели, выражающее основное отношение изучаемого предмета, действительно способствовало порождению осмысленных гипотез. Лучше всего это прослеживается на материале «загадок». Во-первых, потому что испытуемым не предлагалось использовать сконструированные ранее, при их решении, схемы. Во-вторых, различия в результатах этой работы у экспериментальной и контрольных групп весьма велики (см. диаграмму 3).

В отличие от испытуемых контрольных групп, дети из экспериментальной группы использовали для обоснования своих гипотез знания, полученные в процессе конструирования структурных вариантов. К примеру, в «загадке» про бактерии испытуемым предлагалось ответить на вопрос о том, зачем бактерии собираются в «мешок», зачем им такая совместная жизнь. Ответы испытуемых экспериментальной

и контрольных групп на этот вопрос текста качественно различались. Гипотезы детей из контрольных групп в большинстве своем либо никак не обосновывались («Они обеспечивают друг друга защитой, питанием»), либо не опирались на данные текста («Вместе они выглядят сильнее, и существо, которое крупнее их, может не заметить их в таком едином целом»). Последняя гипотеза, кроме всего, противоречит сама себе.

Ученики экспериментальной группы, в отличие от контрольных групп, обосновывали свои гипотезы, используя выстроенные в процессе эксперимента модели: «Когда слизь расширяется (ведь группа похожа на мешок), отверстие между какими-нибудь двумя бактериями расширяется, и они могут много пищи заловить. Потом всё закрывается, как мешок. Лучше, чем когда одна бактерия ловит пищу, она ничего и не поймает». «Мешком» в процессе эксперимента был назван один из структурных вариантов обособления пищи. Если на этапе конструирования испытуемые имели дело с обособлением пищи у отдельного организма, то в «загадке» обособление пищи по тому же принципу «мешка» происходило уже в колонии живых организмов. Один из испытуемых сумел построить осмысленную гипотезу благодаря тому, что в эксперименте модель обособления пищи была сконструирована, конкретизирована для определенного типа существ и названа «мешком». В данном случае название «мешок» при рассмотрении реальной задачи могло помочь испытуемому обратить внимание на такие условия, как «мешочек» из бактерий и наличие связи между ними, благодаря которым «мешочек» может растягиваться.

Как уже было показано выше, использование модели как средства рассмотрения реальности помогает ребенку осмыслить условия задачи, взглянуть на них с определенной точки зрения. В качестве примера можно привести гипотезы, которые выдвигали дети, решая третью «загадку». Напомним, что речь в ней шла о волосатой лягушке. «Волосы» лягушки представляли собой выросты кожи, причем в воде они распрямлялись, а на суше выглядели как студенистые нити. Спрашивалось, для чего лягушке такое «мохнатое украшение». Испытуемыми было предложено множество гипотез, объясняющих функции «волос»: *волосы нужны для привлечения другого пола; для маскировки и просто для красоты*. На первый взгляд гипотезы могут показаться вполне удачными в плане объяснения реальности. Однако испытуемые не считали существенным условием то, что волосы — это выросты кожи. В гипотезах никак не отражен тот факт, что на суше и в воде выросты выглядят по-разному. В отличие от испытуемых из экспериментальной группы, дети из контрольных групп не рассматривали материал «загадки» с помощью модели.

Под моделью мы, вслед за В.В. Давыдовым, понимаем такое предметное, графическое или знаковое изображение материала, которое фиксирует некоторое существенное отношение условий решаемой

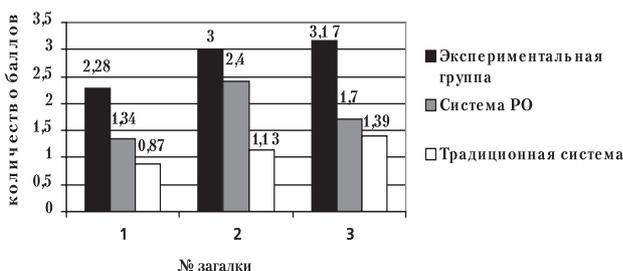


Диаграмма 3. Сравнительные данные по уровню разработанности гипотез учащимися экспериментальной и двух контрольных групп

учебной задачи. Для того чтобы выдвинуть осмысленную гипотезу, необходимо конкретизировать это отношение в системе частных задач, однородных с учебной задачей [9]. Если такое существенное отношение не выделено и не зафиксировано в знаковой, графической или предметной форме, то и выдвинуть осмысленную гипотезу при решении частной задачи (в данном случае — «загадки») крайне сложно.

Если же модель выстроена, то частная задача рассматривается с точки зрения этой модели: «Лягушки широко используют кожное дыхание. Выросты кожи, похожие на волосы, *увеличивают поверхность газообмена*, через большую поверхность этот процесс осуществляется быстрее». Этот пример показывает, что испытуемый выделил существенные условия задачи: выросты кожи, которые увеличивают поверхность, и внешний вид волос, явно зависящий от воды. Почему поверхность увеличивается именно в воде? С точки зрения нашей модели можно предположить, что эта поверхность — либо поверхность газообмена, либо поверхность всасывания, либо поверхность выделения. Зная, что у лягушки наиболее уязвима поверхность газообмена (кожа), логично предположить, что «волосы» лягушки служат для газообмена.

Материалы исследования позволяют зафиксировать ряд новых интересных моментов в процессе создания подростками гипотез о строении и функционировании живых существ.

Можно отметить следующее:

I. В рисовании испытуемых были выделены по крайней мере два типа действий.

1. *Репродуктивное действие* (натуральная компенсация целого). Испытуемый рисует натуральный объект, т. е. в качестве образа целого берется уже существующее животное. Вместо построения целостной структуры — живого организма — происходит его замещение уже готовым образцом. Таким образом испытуемый компенсирует отсутствие у него образа целого, т. е. живого существа, где все функции должны быть взаимосвязаны и осуществляться определенными структурами, которые зависят от окружающей это существо среды. При таком типе действия испытуемый в основном ориентируется на внешний вид живого существа (реального или «монстрика»). Системы органов (структуры) этого существа в большой степени зависят от его внешнего вида, а не от среды обитания. Сережа Х., например, сначала нарисовал контуры хомяка, затем мордочку, глаза, усы, зубы, потом начал рисовать внутренние органы и обнаружил, что не хватает места для легких. Тогда, вместо того чтобы еще раз посмотреть получившуюся конструкцию, Сережа просто пририсовал легкие сверху, вне остального организма, не задумываясь над тем, насколько жизнеспособно такое существо. Это «слепое» действие.

2. *Становящееся пробное (продуктивное) действие*. Испытуемый сразу рисует существо, причем каждое его действие является пробующим. Он примеривает каждую структуру к уже существующим и

ставит ее в определенное к ним отношение. Он не «прибавляет» один элемент к другому, а включает структуру как часть в целое, т. е. ориентируясь на законы этого целого. В качестве примера можно привести действия Дины Б. Сначала она нарисовала нечто округлое — просто контур (видимо, оформление целого, или выделение фигуры из фона, в терминологии гештальттеории очень важно). Затем Дина сказала, что существо живет в воде, наложив тем самым определенные ограничения на свою конструкцию. Дальше она нарисовала наружные легкие, сказав при этом, что кроме функции газообмена эта складчатая поверхность служит также для выделения, потому что существо должно быть компактным, а раз оно живет в воде, то и выделять воду и углекислый газ вполне может непосредственно вокруг себя. Затем Дина нарисовала пищеварительную систему: зубы, пищевод, складчатую поверхность всасывания, железы. В самом конце Дина раскрасила внутреннюю среду. Интересно, что здесь существует одна тонкость, которую необходимо учитывать. Если структура газообмена напрямую зависит от окружающей среды, то, например, структуры питания в большей мере определяются тем, что собой представляет пища и каковы ее особенности. Дина Б. как бы движется по элементам, но с постоянной ориентацией на образ целого [3].

Возможно, если бы все испытуемые рисовали полностью самостоятельно, то можно было бы наблюдать и другие типы действий, например чисто результативное, когда без всяких проб рисуется существо, а затем отбрасывается, не пересматриваясь и не перерабатываясь.

II. Изменение в понимании понятия «границы» организма позволяет ученику сделать шаг в понимании внутренней и внешней среды, что еще раз свидетельствует о системном характере понятийного знания, осваиваемого в средней школе [2, 6, 7]. Так обнаруживается, что у человека, например, внутри находятся части внешней среды: всё то, что внутри желудочно-кишечного тракта; всё то, что внутри дыхательных путей. Соответственно, и граница между внутренней и внешней средами проходит не по контуру человеческого тела, а как бы внутри его. В обнаружении этого и состоит денатурализация непосредственного, обыденного восприятия.

III. Еще один интересный момент, выявленный в исследовании, относится к тому, какие названия придумывали испытуемые для сконструированных форм. Вот примеры таких названий для структуры газообмена:

группа 1 — «отрывистое распрямленное» («беззащитная»);

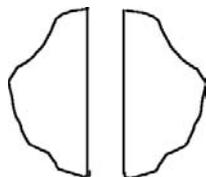
группа 2 — «нескомканная незащищенная»;

группа 3 — «решето».



Названия для структуры выброса непереваренных остатков:

- группа 1 — «сквозной»;
- группа 2 — «мусоропровод»;
- группа 3 — «коридор».



Можно заметить, что в символе, в слове, которое обозначает структуру, зафиксировано само действие с изначальным кругом-границей. При этом часть названий фиксирует результат действия преобразования путем описания самого действия («отрывистое распрямленное», «нескомканная незащищенная», «сквозной»), а в остальных названиях в образной, метафорической форме фиксируется результат действия («решето», «мусоропровод», «коридор»). Обозначение действия словом позволяет лучше понять явление.

\* \* \*

В данной работе произведена попытка исследования процесса порождения осмысленных гипотез. Целью исследования было выявление условий, при которых происходит выдвигание детьми осмыслен-

ных гипотез о строении и функционировании живых существ. Высказано предположение о том, что основную роль в этом процессе играет модель, отображающая существенные отношения и выступающая в роли средства рассмотрения конкретной предметной реальности. Это предположение подтвердилось результатами экспериментальной работы.

Участие модели в процессе порождения гипотез стало критерием, позволяющим разделить гипотезы учащихся на три уровня: необоснованные предположения на основе фантазирования («аутистические» гипотезы); предположения о строении и функционировании живого существа, не учитывающие всей ситуации в целом, центрированные на одном из условий, которое зависит от субъективных предпочтений и прошлого опыта («эгоцентрические» гипотезы); предположения, базирующиеся на объективных критериях, составляющих основания собственных действий («децентрированные», или осмысленные, гипотезы).

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что децентрация мышления в незнакомой или малознакомой предметной области возможна (для подавляющего большинства учащихся) лишь в условиях специально организованного обучения. Переход от порождения «аутистических» и «эгоцентрических» гипотез к порождению осмысленных гипотез действительно осуществляется через построение модели, отображающей существенные отношения предметной области, относительно которой порождаются гипотезы.

### Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2003.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1984.
3. *Вертегеймер М.* Продуктивное мышление. М., 1987.
4. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1962.
5. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2002.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.
7. *Давыдов В.В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
9. *Давыдов В.В., Варданян А.У.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
10. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М., 2001.
11. *Обухова Л.Ф.* Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности/
- Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1968.
12. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1999.
13. *Подгорецкая Н.А.* Изучение приемов логического мышления у взрослых. М., 1980.
14. *Флейвелл Дж.Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
15. *Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6.
16. *Чудинова Е.В.* О разработке курса биологии для средней школы в рамках экспериментальной площадки МАРО // Вестник (МАРО). 2002. №2.
17. *Чудинова Е.В.* Методическое пособие к курсу «Биология», 1-й год обучения (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). Рукопись.
18. *Шваб Д.* Настольная книга для преподавателей биологии. М., 1974.
19. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
20. *Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы. Рукопись.
21. *Эльконин Д.Б.* Детская психология М., 2004.
22. *The Essential Piaget / Ed. by H.E. Gruber, J.J. Voneche. N. Y., 1977.*
23. *Venger A., Rotenberg V., Desiatnikova Y.* Evaluation of search activity and other behavioral attitudes in indefinite situations // Dynamic Psychiatry. 1996. № 160/161.

# Modeling as a condition for creating sensible hypotheses in adolescents (using living creatures organization and functioning hypotheses as an example)

A.A. Yegorova

Postgraduate student and assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Developmental Psychology at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The goal of the research was to reveal the conditions, in which children put forward sensible hypotheses on living creatures organization and functioning. The author had assumed that a model plays the main role in this process, reflecting fundamental relations and becoming a medium for concrete objective reality.

An educational experiment was conducted on students of 8th and 9th grades in Moscow and Perm schools. One part of participants studied in schools with standard educational programs, the other part studied in schools that implemented the program by D.B. El'konin and V.V. Davydov. The forms of experimental learning designed in the research showed the role of modeling process in creating sensible hypotheses. The change from creating autistic (based on imagination) and egocentric (based on subjective preferences and previous experience) hypotheses to creating sensible hypotheses is realized through designing models that represent the significant relations in the studied subject.

**Keywords:** creating hypotheses, sensible hypotheses, modeling, theoretical thought, method of action.

## References

1. Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Sost. i obsh. red. B. Mesheryakova, V. Zinchenko. SPb., 2003.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. M., 1984.
3. Vertgeimer M. Produktivnoe myshlenie. M., 1987.
4. Voprosy psihologii uchebnoi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov / Pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova. M., 1962.
5. Gal'perin P.Ya. Lekcii po psihologii: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. M., 2002.
6. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii: Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh predmetov. M., 2000.
7. Davydov V.V. Psihologicheskaya teoriya uchebnoi deyatel'nosti i metodov nachal'nogo obucheniya, osnovannyh na sodержatel'nom obobshenii. Tomsk, 1992.
8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
9. Davydov V.V., Vardanyan A.U. Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie. Erevan, 1981.
10. Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: Sb. statei / Sost. i obsh. red. L.F. Obuhovoi, G.V. Burmenskoi. M., 2001.
11. Obuhova L.F. Formirovanie sistemy fizicheskikh ponyatii v primenenii k resheniyu zadach // Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatel'nosti / Pod red. P.Ya. Gal'perina. M., 1968.
12. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka. M., 1999.
13. Podgoreckaya N.A. Izuchenie priemov logicheskogo myshleniya u vzroslyh. M., 1980.
14. Fleivell Dzh.H. Geneticheskaya psihologiya Zhana Piazhe. M., 1967.
15. Cukerman G.A. Opyt tipologicheskogo analiza mladshih shkol'nikov kak sub'ektov uchebnoi deyatel'nosti // Vopr. psihol. 1999. №6.
16. Chudinova E.V. O razrabotke kursa biologii dlya srednei shkoly v ramkah eksperimental'noi ploshadki MARO // Vestnik (MARO). 2002. №2.
17. Chudinova E.V. Metodicheskoe posobie k kursu "Biologiya". 1-i god obucheniya (sistema D.B. El'konina — V.V. Davydova). Rukopis'.
18. Shvab D. Nastol'naya kniga dlya prepodavatelei biologii. M., 1974.
19. El'konin B.D. Vvedenie v psihologiyu razvitiya (v tradicii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo). M., 1994.
20. El'konin B.D. Pedagogika razvitiya: proba kak konstrukt obrazovatel'noi sistemy. Rukopis'.
21. El'konin D.B. Detskaya psihologiya. M., 2004.
22. The Essential Piaget / Ed. by H.E. Gruber, J.J. Voneche. N. Y., 1977.
23. Venger A., Rotenberg V., Desiatnikova Y. Evaluation of search activity and other behavioral attitudes in indefinite situations // Dynamic Psychiatry. 1996. № 160/161.

## Счастье\*

Чеслав Милош

Перевод Анатолия Ройтмана

В небольшом эссе автор передает свое внутреннее переживание, эмоционально-смысловое осознание детства. Счастье, пережитое в детстве, не проходит бесследно. Отдельные события детства не заслоняли всей протяженности и смысловой наполненности его. Автор ощущал себя открывателем мира не как места страдания, а как области красоты. После пережитых войн, оккупаций, скитаний, иммиграции возвращение домой, на место рождения — встреча меня-ребенка со мною — старым человеком. Счастье.

**Ключевые слова:** счастье, детство, ребенок, иммиграция, сады.

### Предисловие к публикации

К сожалению, наука часто удаляется от жизни на значительное расстояние, забывает ее запахи, звуки, тепло... Для того чтобы напомнить о существовании подобного явления, редакция взяла на себя смелость иногда дополнять научные материалы новой рубрикой, в которой будут публиковаться короткие феноменологические нарративы, позволяющие читателю сопережить с автором его личный жизненный опыт. Не так уж часто один человек позволяет нам посмотреть на свой внешний и внутренний мир его же глазами и другими чувственными и сверхчувственными органами. При этом читатель может не только узнать что-то новое и не испытанное им самим, но на примере другой самосознающей и самоговорящей жизни сделать шаг в развитии своей способности к рефлексии живой жизни.

Чеслав Милош (1911—2004) считается одним из самых известных польских литераторов прошлого столетия и по совместительству большим знатоком русской истории и души (это, кажется, стало чуть ли не национальной чертой некоторых российских соседей). Публикуемое эссе касается общечеловеческих чувств и демонстрирует общепсихологические особенности восприятия человеком своего далекого детства в момент посещения родных краев, в которые ему удалось вернуться после долгих странствий только в весьма преклонном возрасте.

*Б.Г. Мещеряков*

Между седьмым и десятым годами жизни я наслаждался ничем не замутненным счастьем, живя в имении дедушки и бабушки в Литве. Первые упоминания о нашей долине появились около 1350 года в хрониках, составленных тевтонскими рыцарями, которые вторглись на эту землю, воюя с моими, в то время языческими, предками. Имение дедушки и бабушки, в котором я родился, в течение нескольких столетий принадлежало семье моей матери; за это время в его пейзаже произошло много изменений, и теперь я знаю, что должен быть особенно благодарен прадеду, который на поросшем травой склоне, полого спускающемся к реке, разбил лесной парк. Он посадил и фруктовые сады, два рядом с усадьбой, третий — немного поодаль, за побеленным амбаром. Было это давным-давно, большие дубы и липы создали мою волшебную страну, а сады позволяли мне открывать вкус яблок и груш самых разнообразных сортов.

Не знаю точно, когда новый дом занял место деревянного строения. Было это, вероятно, в середине XIX века. За белозной стен строилось не кирпичное здание, а обшитая досками постройка, покрытая штукатуркой. В комнатах летом царил прохлада, зимой

их с трудом согревали печки, в которых горели березовые поленья. Спустя много лет на полотнах голландских мастеров я обнаружил изображения интерьеров, напоминавших комнаты моего родного дома.

Я жил без прошлого и без будущего, в стране вечного сейчас. А ведь таково точное определение счастья. Сегодня я задаю себе вопрос, не мифологизирую ли я порой этот период моей жизни. Все мы, говоря о прошлом, создаем мифы, ибо невозможно верно воспроизвести убегающие мгновенья. Остается, однако, вопрос: почему некоторые видят в своем детстве период счастья, а другие — время невзгод? Мой опыт счастливого детства столь жив и интенсивен, что я верю в его подлинность. Это была — говорю не колеблясь — очарованность землею как райским садом.

Рассказы о детстве обычно превращаются в рассказы о семье, но если говорить об этом, то я должен признать, что мне казалось, будто взрослые живут где-то в далеком, точнее — неопределенном мире. Я был одиноким ребенком в волшебном царстве, которое открывал для себя с утренних часов и до самых сумерек. Мой младший брат был тогда младенцем, и я не обращал на него никакого внимания, не было у меня и друзей мое-

\* Новая Польша. 2005. №7—8. С. 13—15.

го возраста. Так что я был маленьким Адамом, весь день бегавшим в саду среди деревьев, которые казались мне выше, чем были на самом деле, а моих впечатлений и фантазии не заглушал издевательский хохот демона.

Удивительным кажется мне сегодня, что в возрасте семи лет у меня за спиной уже было достаточно приключений, чтобы вспоминать их всю оставшуюся жизнь. Среди них были поездки воинскими эшелонами по России во время Первой мировой войны, когда мой отец, инженер, был мобилизован и строил мосты для царской армии; была большевистская революция, которую я пережил в городке на Волге, а вместе с ней обыски, бегство, страх. Все это должно было каким-то образом сохраняться в моем сознании, но не преобладало в нем; наоборот, отступило на окраину разума, может быть, благодаря особому механизму самосохранения. Я остался невинным — это значит, что я не выработал в себе никакого взгляда на ужасы этого мира.

Отдельные конкретные события, которых хватило бы, чтобы такой взгляд сформировать, не слились в единое целое; каждое из них существовало в моем сознании обособленно. Ежедневные занятия по хозяйству в имении с сопутствующим им неизбежным знанием о боли и смерти животных не оказывали на меня большого влияния. Когда я ловил рыбу, я сосредотачивался на цели моих действий — поймать рыбу — и не задумывался ни над червяком, извивавшимся на крючке, ни над страданием окунька, который с крючком, вонзившимся в тело, служил приманкой для щуки. А всё же кто знает? Быть может, мой позднейший пессимизм родился как раз в эти мгновения моего детства, пессимизм, простиравшийся так далеко, что зрелым человеком я по-настоящему ценил лишь одного философа — терпкого Шопенгауэра.

Казалось, что мое счастье взялось, как сказал бы Уильям Блейк, из очищения врат восприятия, из жадного созерцания и слушания. Тропинка в тени дубов вела к моей реке, которой предстояло не покидать меня всю оставшуюся жизнь, куда бы ни забросила меня судьба, даже на далеком побережье Тихого океана. Ее ленивое течение позволяло произрастать водяным лилиям, и кое-где их большие листья покрывали всю поверхность воды. Ее берега, поросшие аиром, скрывались в тени кустов и ольхи. Долгими часами следил я за бликами солнца на воде, движениями малых водяных существ, полетами стрекоз. Я готов назвать это сном наяву, но это было бы неподходящее определение, так как оно внушало бы мысль о пассивности, в то время как мое воображение отнюдь не бездействовало.

Таким образом, ребенком я был прежде всего открывателем мира не как места страдания, но как области красоты. Деревья в парке, сады и река создавали особую страну с интенсивной, лучистой реальностью, более подлинной, чем что бы то ни было, существовавшее за ее пределами.

В нас часто пробуждается осознание тяжелых законов жизни, когда мы боремся с другими, особенно с другими детьми. В родовом имении мне не с кем было соперничать, не было никого, кто хотел бы подчинить меня своей воле. Разумеется, я не раз плакал, например когда мать заставляла меня прекратить игру, чтобы за-

сечь за превосходящую мои возможности науку писать буквы алфавита. Но это не было настоящее принуждение — обычно оно приходит со стороны наших ровесников, в чем я имел возможность убедиться позднее, когда началась моя учеба в городской школе.

Счастье, испытанное в детстве, не проходит бесследно — память бурной радости живет в нашем теле и обладает большой целительной силой. Юношей я был угрюмым страдальцем, проявляя исключительный талант к коллекционированию ран и синяков. Быть может, такую судьбу назначила мне моя линия жизни, но время и место тоже могли иметь какое-то влияние на мои депрессивные склонности. В тридцатые годы в прибалтийских странах Центральной Европы в воздухе витало предвестие преступления, которому вскоре предстояло стать реальностью. На востоке, в советской России, миллионы «классовых врагов» в нечеловеческих условиях работали и умирали в так называемых исправительно-трудовых лагерях. Мне было двадцать два года, когда в соседней Германии избиратели передали Гитлеру ничем не ограниченную власть. Несколько лет спустя массовые преступления геноцида, совершенные по его приказам, наполнили мир ужасом...

Мою религию и философию пронизывал мрак, я склонен был верить, что Вселенная возникла в результате какого-то космического катаклизма или даже что сотворил ее сам сатана. Воспитанный в духе католицизма, я переживал увлечение старой ересью манихейства. Она отвечала духу времени, которое лучше всего характеризуют слова Эмманюэля Левинаса: «Бог ушел в 1941 году». Стихи, которые я писал до войны и позднее, в оккупированной гитлеровцами Польше, были бы совсем лишены надежды, если бы я не сознавал красоту этого мира; а красоту эту трудно было понять, ибо существовала она наряду с ужасом.

Многие годы спустя, в возрасте восьмидесяти лет, я вернулся к месту моего рождения и детства. Пейзаж изменился, и, вероятно, изменения эти были более глубокими, чем те, которые произошли по воле человека со времен Средневековья. Литва, до Второй мировой войны независимое государство, в 1940 году была занята Советским Союзом, а коммунистические власти навязали стране коллективизацию сельского хозяйства. Целые деревни с постройками, дворами, овинами, конюшнями, садами были стерты с лица земли. На их месте открылось пространство широких полей, на которых работали трактора. Я стоял на краю возвышенности над похожей на каньон долиной моей реки и видел только равнину, без следа деревьев, купы которых означали когда-то местоположение каждой деревни. Среди многих определений коммунизма, быть может, это было бы наиболее подходящим: коммунизм — это враг садов, ибо исчезновение деревень и преобразование территорий привели к вырубке садов, некогда окружавших каждую небольшую усадьбу и каждую деревенскую избу. Идея коллективного хозяйства — сельскохозяйственные предприятия вместо малых крестьянских хозяйств — была рациональной, но чересчур; подобная безусловная рациональность, на самом де-

ле таящаяся в каждом проекте планового хозяйства, привела к падению советской системы.

При власти коммунистов у садов не было шансов, но будем справедливы: они по своему определению не что старосветское. Только страстный садовник может наслаждаться большим разнообразием деревьев, приносящих относительно скромный урожай плодов, вкус которых — источник радости для него самого и горстки ценителей. Законы рынка благоприятны лишь для нескольких сортов, которые легко хранить и которые отвечают основным стандартам. В садах, посаженных моим прадедом и выращенных его наследниками, росли разные известные мне сорта яблок и груш, названия которых, когда я позднее произносил их, пахли экзотикой.

Я оказался в том месте, теперь отмеченном купой сорняков, где когда-то стояла усадьба. Она была разобрана в пятидесятых годах, а на месте травы перед верандой вырос дикий лес молодых деревьев, главным образом кленов, по пологому склону спускающийся к берегу реки. По траве было трудно пройти, так как старые тропки скрылись в диких зарослях. Кое-где сохранился какой-то вековой дуб или вяз. Сады исчезли, наверное, просто от старости, если можно судить по нескольким сухим пням. В течение долгих лет здесь все было заброшено и никто не занимался возделыванием земли. В задешеве поставленной лачуге, словно дикари, поселилась старая супружеская пара; единственная выгода, какую они могли извлечь из этого места, была, как я полагаю, неограниченная доступность сухой древесины, ею они могли топить печь во время долгих северных зим.

Я не чувствовал ни гнева, ни сожаления, ни даже печали. Я стоял перед лицом не столько истории моего столетия, сколько самого времени. Всех людей, когда-то гулявших здесь, уже нет в живых, как и большинства тех, кто родился в том же году, что и я, где бы в мире им ни пришлось жить. Радуюсь тому, что я смог вернуться сюда, я сознавал, что возвращение стало возможным потому, что некая великая держава перестала существовать, но самым важным в тот момент была осязаемая стихия уплывающего времени. Я спустился к моей реке. Не было на ней больших листьев лилий, не было аира, а ее ржавый цвет подтверждал деятельность химических предприятий, расположен-

ных в ее верхнем течении. Одинокий дикий лебедь застыл неподвижно в самом центре маслянистой воды — абсурдное зрелище, говорящее о болезни птицы или о замысле совершить самоубийство.

В этот июньский день небо было чистым, а растительность — буйной. Я пытался уловить и назвать мои чувства. Память опознала очертания холмов на другом берегу реки, возвышенность парка, луг у дороги, темное, погруженное в тень пятно зелени, где когда-то был пруд. Несмотря на все эти изменения, расположение местности осталось тем же самым, и мне казалось, что я нашел бы здесь дорогу даже с закрытыми глазами, так как ноги мои понесли бы меня сами.

Многое происходило внутри меня, и поражала сила этого тока, которому не подходило никакое название. Я чувствовал себя так, словно пробудился после долгого сна и снова стал человеком, которым никогда не переставал быть. Долгая жизнь, бегство в последнюю минуту, два моих брака, дети, мои поражения и триумфы — все это мелькало в ускоренном темпе, как на киноплёнке. Нет, это неудачный образ, потому что все это было большой массой, обособленной от меня, существующей в собственном измерении времени, а я заново открывал непрерывность, которая связывала меня-ребенка со мной — старым человеком.

В мире, где доминирует техника и происходят великие перемещения населения, большинство из нас — иммигранты в первом или втором поколении, переселившиеся из сельских районов в большие города. Тема родины, вся эта ностальгическая риторика отечества, которой кормит нас литература со времен, когда Одиссей возвращался в Итаку, сегодня утратила значение, если не вовсе позабыта. Возвращаясь к долине моей реки, я нес с собой наследие тех почтенных, несколько поблекших уже фраз и был равнодушен к их сентиментальному обаянию. Тогда что-то произошло — и я должен теперь признаться, что миф Итаки вырастает из глубоких пластов человеческих чувств. Я смотрел на луг. Внезапно я осознал, что во время долгих лет моих странствий напрасно искал я такую композицию листьев и цветов, какую нашел здесь, и что я всегда мечтал о возвращении. Или, говоря точнее, я понял это только тогда, когда меня поглотила огромная волна чувств, которую можно назвать лишь одним словом — счастье.

## Happiness

Czeslaw Milosz

---

In this short essay the author expresses his inner experience and emotional perception of childhood. The happiness he had experienced in his childhood has not passed without a trace. Different events of childhood did not interfere with its length and meaningfulness. The author felt himself a discoverer of the world, not of the one that is the place of suffering, but the one that is the place of beauty. After all the things that he had gone through (wars, occupations, straying, and immigration), a return home, to the place where he was born, is the meeting between himself-as-a-child and himself-as-an-old-person. That is the happiness.

**Keywords:** happiness, child, immigration, gardens.

# Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (ч. 2, 3)

Л.И. Божович

Статья продолжает публикацию, начатую в №1 данного журнала, и посвящена исследованию роли речи в интеллектуальном акте. Проведено три серии экспериментов. Доказывается, что преодоление импульсивности в решении практических задач имеет закономерный характер при использовании речи.

Слова, выступая как заместители вещи, выполняют функцию планирования, свободного от непосредственного действия поля. Таким образом возникает подлинная свобода поведения испытуемого от непосредственного влияния актуальной ситуации и становится возможным ориентация поведения на будущее. Этот процесс имеет ряд последовательных этапов.

Далее было организовано преодоление зависимости поведения испытуемого от непосредственного действия векторов поля и изучена возможность овладения испытуемым импульсивными действиями.

Показано, что замена движения словом не способна ничего изменить в характере интеллектуальных операций; речь, взятая с ее внешней стороны, подчинена действию.

В следующей серии экспериментов установлено, что дети, умевшие отразить в речи существенное в способе решения промежуточной задачи, как правило, при вторичном решении первой задачи действовали адекватно.

Доказано, что не всякое слово, не всякая речь, представляющаяся внешне одинаковой, является таковой и по существу. Основная ошибка исследования, по оценке автора, связана с тем, что не вскрыто изменение значения слова.

**Ключевые слова:** мышление, слово, произвольность, планирующая функция речи.

Мы продолжаем публикацию рукописи Л.И. Божович «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка». Первая часть рукописи была опубликована в первом номере настоящего журнала за 2006 г. В процессе подготовки рукописи к печати был обнаружен еще один вариант этой рукописи. Его любезно предоставила нам Елена Дмитриевна Божович, в чьем архиве рукопись хранится. Нами было проведено сличение рукописей. Можно сказать, что в обеих рукописях представлены результаты одного и того же исследования. Есть лишь незначительные текстологические расхождения. В экземпляре из архива Е.Д. Божович отсутствует рукописная правка (в нескольких случаях при пропусках в машинописном тексте вписаны фамилии и отдельные слова). Все существенные различия текстов мы указываем. При подготовке текста к публикации основной была рукопись из архива В.П. Зинченко, так как она была найдена первой. В рукописи из архива Е.Д. Божович рисунки, графики и фотографии хранились отдельно. Рисунки и графики выполнены на тонкой полупрозрачной бумаге-кальке, напечатаны черной краской. В отличие от рукописи из архива В.П. Зинченко, в этой рукописи содержатся три фотографии (в основной рукописи — только две). В текстах не совпадают начало и конец параграфов (различия в пределах одного-двух абзацев).

Рукопись из архива Е.Д. Божович содержит в последней части описание еще одного исследования, которого нет в рукописи из архива В.П. Зинченко. Поэтому во второй рукописи — 111 страниц.

Рукопись из архива Е.Д. Божович датирована 1935 г. Дата расположена непосредственно под названием рукописи. И если в рукописи из архива В.П. Зинченко указано, что исследование длилось три года, то во второй рукописи — четыре. Установить, какая из рукописей была подготовлена позже, а какая раньше, не представляется возможным. Правки одного варианта полностью не совпадают с правками другого.

И.А. Корепанова

## ЧАСТЬ 2

## Исследования речи в решении задачи на механические связи и отношения\*

## § 1

Опираясь на выводы, сделанные на основании изложенных выше материалов, мы попытались подойти к решению и других, более специальных, хотя тоже имеющих общее значение вопросов, лежащих внутри все той же проблемы специфических форм человеческой интеллектуальной деятельности. Мы полагали, что если найдено то основное, что в структурном отношении отличает мышление человека от интеллектуальной деятельности животного (речь в качестве планирующей функции), то, очевидно, это должно явиться ключом ко всем специальным вопросам данной общей проблемы. Для того чтобы еще раз проверить и развить дальше добытые в наших первых исследованиях положения, мы предприняли одновременно ряд новых исследований.

Прежде всего наше внимание обратилось к внутренним условиям возникновения простейшего интеллектуального акта. Большинство авторов, занимавшихся исследованием примитивных форм интеллектуальной деятельности, приходят к выводу, что необходимым условием возникновения интеллектуального решения задачи является преодоление импульсивных двигательных проб, возникающих под влиянием непосредственного воздействия стимулов данной ситуации и мешающих испытуемому действовать на «обходных» путях, т. е. действовать как бы вопреки непосредственному стремлению к объекту. Наши опыты над маленькими детьми и афазиками также показали громадное отрицательное значение импульсивности для интеллектуального действия и, наоборот, положительный эффект, создаваемый преодолением импульсивности. В связи с проблемой развития интеллектуальных процессов вопрос волевой организации поведения стоит тем более остро, что почти вся современная психология базируется на той точке зрения, что именно в этой *свободе* поведения, т. е. в возможности направить свою деятельность на будущее, лежит основное отличие человеческого сознания от сознания животного. Л.С. Выготский, проводя психологический анализ поведения шимпанзе в опытах В. Кёлера, у-

верждает, что, хотя у этих животных *способ* решения задачи и является разумным, цель, к которой они стремятся, остается инстинктивной и всё их поведение есть результат интеллектуальных операций, данных в системе инстинктивного сознания\*\*\*. Сам В. Кёлер, касаясь этого вопроса, говорит о том, что поведение исследуемых им животных не может быть охарактеризовано как волевое. «Чего хочет животное? — спрашивает он. — Конечно, достать плод. Но это желание возникает не на основе волевого решения, но на инстинктивной основе. К палке оно, конечно, не стремится. Это было бы интеллектуалистическим толкованием, если бы мы сказали, что животное хочет раздобыть палку как средство, в то время как к плоду оно стремится, как к цели; но просто палка приводит к удовлетворению его желания, потому что, прежде чем оно сообразило, как использовать палку, оно не может вовсе и стремиться к палке. Таким образом, существуют действия, которые не являются ни инстинктивными, ни волевыми, ни типическими интеллектуальными действиями\*\*\*. Однако остается несомненным, что, хотя животное просто с помощью палки удовлетворяет свои потребности, всё же, стремясь к палке как к промежуточному средству, оно действует вопреки прямому пути, ведущему к цели, преодолевая тем самым, пусть хоть на одно мгновение, свое непосредственное аффективное стремление. Мы знаем, что подлинная свобода поведения возникает только у человека на основе некоторых новых, специфически присущих ему, как общественному существу, основаниях. Что же обуславливает это «псевдоволевое» поведение животных, возникающее на один момент в процессе интеллектуального решения задачи и являющееся необходимым его условием, и что позволяет человеку свободно преодолевать непосредственное влияние актуальной ситуации? Мы уже говорили раньше, что импульсивность, выражающаяся в хаотических пробах и ошибках или в «консерватизме» поведения, является результатом первоначальной слитности сенсомоторных актов. Восприятие сразу же переходит в движение, и отсутствие в качестве некоторой промежуточной психологической деятельности «центрального звена» не позволяет стабилизировать восприятие. Ведь даже у животного, по словам В. Кёлера, отдельные

\* Название части дано на основании наименования Л.И. Божович трех основных частей рукописи. Вторым основанием является указание А.В. Запорожца на эту работу: «Исследования, проведенные в нашей лаборатории Л.И. Божович (1935) с серией задач на механические связи и отношения, опыты, проделанные В.И. Асиным (1941) с открыванием затвора в проблемном ящике, затем опыты П.И. Зинченко с употреблением средств в различных ситуациях показывают, что мышление впервые обнаруживает себя как практическое действие и это практическое интеллектуальное действие приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя обнаруживают» (*Запорожец А.В. Действие и интеллект // Психология действия: Избранные психологические труды. М.: Воронеж, 2000. С. 184*). Данное указание позволяет считать, что рукопись была подготовлена не в 1929—1931 гг., как было написано Л.И. Божович на первой странице первой части, а позднее. И в ней содержится изложение результатов нескольких исследований, проведенных в разные годы. — *Прим. И.К.*

\*\* Это не значит, конечно, что мы считаем импульсивность, выражающую непосредственное влечение испытуемого, вообще фактом отрицательным. Наоборот, мы убеждены в том, что наличие аффективности, в том числе и непосредственное стремление к достижению желаемого объекта, является необходимой предпосылкой всякой деятельности, в том числе и деятельности интеллектуальной. Но мы полагаем также, что это непосредственное стремление, составляя естественную основу поведения, преодолевается в процессе развития деятельности и приобретает иные, новые формы.

\*\*\* Вероятно, Л.И. Божович имеет в виду книгу В. Кёлера «Исследование интеллекта человекоподобных обезьян» (М.: Изд-во коммунистической академии, 1930). — *Прим. И.К.*

элементы ситуации должны приобрести определенное значение, в результате чего возникает структурирование поля, в соответствии с которым и протекает интеллектуальный акт, т. е. решение задачи в целом. Таким образом, для всякого интеллектуального действия необходима стабилизация зрительного поля, могущая возникнуть только при условии хотя бы временного разрыва первоначального единства сенсомоторного акта\*. Как же происходит этот первый временный разрыв восприятия и действия и что заставляет этот разрыв закрепиться на более поздних ступенях развития?

Если, как показали опыты В. Кёлера, животное действует разумно исключительно в пределах поля и его структуры, то, очевидно, задержка двигательных проб возникает у него на основании воздействий, идущих от самой ситуации и независимо от действительного «желания» и «воли» животного. Для него ведь остаются невозможными активная задержка движения и предварительное обдумывание, т. е. интеллектуальные операции в мысленном поле, результатом чего и может явиться образование свободного от непосредственной ситуации намерения. Животное (так же как маленький ребенок и афазик) всегда начинает с двигательных проб, и интеллектуальное решение происходит у него в момент почти случайной моторной задержки, например в связи с физической усталостью, вызывающей стабилизацию восприятия, т. е. необходимость перейти от действующего в ситуации к ее активному восприятию. Первоначальная слитность оказывается, таким образом, нарушенной как бы внешними условиями ситуации и поведения, но это создает условия для возникновения структурного новообразования\*\*.

Для того чтобы преодоление импульсивности, непосредственного стремления к цели могло приобрести активный и закономерный характер, свойствен-

ный человеческому поведению, очевидно, необходимо появление нового типа психологической деятельности. Этот новый тип психологической деятельности мы представляли (на основе наших исследований) как деятельность речевую, создающую вместо «планирования» в зрительном поле некоторый акт речевого планирования, который именно в силу своего речевого характера дает возможность оторваться от непосредственного воздействия структуры конкретного поля. Речь в ее планирующей функции, включающаяся между восприятием и действием, закрепляет, по нашему предположению, тот временный разрыв сенсомоторной слитности акта, который мы наблюдали у животного и неговорящего ребенка.

## § 2

Для того чтобы проверить это предположение о своеобразном характере первоначальных форм овладения поведением, как оно совершается, например, у маленьких детей в ситуации практического затруднения, и установить иную, речевую, природу интеллектуальных процессов при решении практических задач у детей старших возрастов, мы предприняли две серии опытов. Первая из них проводилась на детях ясельного возраста по следующей специальной методике.

Ребенку (1—3 года) ставилась задача достать яблоко с помощью прикрепленного к нему шнурка. Если ребенок не решал этой задачи, то мы считали, что она лежит в его зоне трудности, и дальнейшие эксперименты с ним прекращались. Если же ребенок эту первую задачу решал без видимого затруднения, то ему предлагалось действовать в несколько более сложной ситуации. Здесь он также должен был протянуть к себе предмет за шнурок, однако кроме правильного шнурка теперь к ребенку были протянуты еще два «ложных» шнурка, т. е. два шнурка, не скрепленных с предметом (см. вставку рис. 5\*\*\* и 6\*\*\*\*).

\* Значение для возникновения простейшего сознательного акта вынужденной, хотя бы внешними обстоятельствами, зрительной фиксации ситуации нам удалось наблюдать уже у очень маленького ребенка при следующих обстоятельствах. Этот ребенок (Витя Б.) в возрасте 15 недель не мог еще направить свои движения к предмету. Когда предмет попадал в поле его зрения, у него появлялось некоторое возбуждение, он открывал рот, «расширял» глаза, начинал беспокойно двигать руками и ногами (но не в направлении к цели). Однако, стоило нам повернуть его со спины на живот, он тотчас же сначала не дифференцированно, всем телом, а затем и руками начинал тянуться к предмету, положенному на его кроватку. Поведение, которое в обычной ситуации, т. е. лежа на спине или находясь в вертикальном положении, делалось ему доступным лишь в возрасте 18 недель. Когда с этим же ребенком в возрасте 7 месяцев мы предприняли экспериментальные пробы с помощью модифицированной К. Бюлером методики Кёлера (яблоко, привязанное на шнуре), мы обнаружили ту же закономерность. Сидя на руках у матери за обеденным столом или в подушках, ребенок еще не мог решить поставленную перед ним задачу и тянулся к яблоку, непосредственно игнорируя шнурок. Однако в это же время он прекрасно справлялся с задачей, будучи положен в «критическую» позу (на живот).

\*\* В рукописи из архива В.П. Зинченко ссылки нет, но она содержится в рукописи из архива Е.Д. Божович. — Прим. И.К. «Если в животном мире дело происходит действительно так, как мы это описали, то мы были бы правы, назвав их поведение «псевдополевым». С внешней, феноменальной стороны животное действует вопреки «» (пропущено слово или словосочетание. — Прим. И.К.), т. е. как бы руководствуясь свободными намерениями, но на самом деле оно лишь иначе подчинено ситуации и отвечает лишь на иной ряд столь же непосредственно действующих стимулов».

\*\*\* В рукописи — «см. рис. 1—2». Мы используем сквозную нумерацию рисунков и таблиц во всех частях публикации. Поэтому номеруем рисунок как 5. В указанном месте рукописи содержится только рис. 1. На нем изображена экспериментальная ситуация. Рис. 2 в данном месте не обнаружен, и нет никаких указаний на его существование в данной части текста. Рис. 5 идентичен рисунку, который иллюстрирует экспериментальную ситуацию В. Кёлера, использованную им при изучении обезьян. Рисунок приведен в книге В. Кёлера «Исследование интеллекта человекоподобных обезьян» (М., 1930. С. 28). Эту же экспериментальную ситуацию приводит Л.С. Выготский в работе «Этюды по истории поведения» (Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М., 1993. С. 30) при рассмотрении результатов исследования В. Кёлера.

Как уже было сказано выше, в рукописи, хранящейся у Е.Д. Божович, имеются фотографии и рисунки, дополняющие материал рукописи. Публикуемая фотография ситуации эксперимента взята нами из этой рукописи. — Прим. И.К.

\*\*\*\* Рисунок хранится в рукописи Е.Д. Божович. Расположение рисунка именно в этой части рукописи выбрано нами, так как в самой рукописи указаний на то, где предполагалось поместить рисунки, нет. — Прим. И.К.

Перед ребенком теперь стояла задача не только уловить связь между предметом и шнурком, но также выделить правильную нить из «ложных». Если ребенок, решивший первую задачу легко, без проб и ошибок, справлялся и со второй, то он также считался нами не подходящим для дальнейших опытов и выводился из эксперимента. Оба эти опыта были, таким образом, подготовительными и проверочными. Решающий эксперимент начинался с третьей задачи, которая давалась в том случае, если испытуемый ребенок решал первую и не решал второй. Эта третья задача представляла собой повторение второй при следующих условиях. Ребенка сажали за стол, на котором предмет и расположенные описанным образом шнурки были предварительно закрыты экраном. Затем экран снимался, но ребенку не позволяли действовать сразу (придерживая его руки), и он был вынужден, прежде чем начать действовать, некоторое время фиксировать ситуацию зрительно. Через 60–80 секунд руки ребенка освобождались, ему давалась возможность решать задачу в обычных условиях. Таким образом, мы ввели искусственную внешнюю задержку импульсивных движений и пытались установить ее влияние на решение задачи. Из 17 детей (1–3 года), проведенных по этой методике, только 10 оказались годными для критического эксперимента, остальные легко решали и первую, и вторую задачу (за исключением 2 детей, которые не смогли решить первой задачи). Из 10 отобранных детей в 7 случаях мы получили положительный эффект задержки.

Итак, наши опыты дали положительный ответ на гипотетически выдвинутое нами предположение: 1) задержка непосредственных двигательных проб, т. е. стабилизация действия в момент восприятия ситуации, иначе говоря, разрыв сенсомоторной слитности акта, действительно является необходимым условием для возникновения даже самого элементарного интеллектуального акта; 2) такой «разрыв» на первых этапах развития может быть следствием чисто внешних условий ситуации. Эти фактические положения могут быть развиты в дальнейшем анализе механизмов, который поддается нам некоторыми специальными психологическими данными. Опыты Е. Енша, поставленные им на детях-эйдетиках и направленные на исследование внутренних психологических процессов при наглядных формах мышления, с убедительностью показали, что наглядно-действенные формы решения интеллектуальных задач у детей-эйдетиков являются результатом смещения в поле их восприятия образов вещей, данных в ситуации, на основе которых и получается как бы мысленное решение, которое лишь затем переводится испытуемыми в решение действительное. Орудие и цель соединяются в поле зрения ребенка, т. е. в восприятии происходит то, что он затем осуществляет руками. Таким образом, для того чтобы интеллектуальное решение было возможным, необходимо, что-

бы динамической стала не ситуация (положение, необходимо имеющее место при постоянных двигательных пробах), а само восприятие — в то время как ситуация оказывается относительно стабилизированной. Несколько схематизируя и упрощая процесс, мы можем представить путь развития интеллектуального поведения следующим образом. Первоначально мы имеем решение задачи в плане непосредственного действия. Испытуемый делает ряд двигательных попыток, которые в результате тем или иным способом приводят его к решению. Это, в сущности, лишь предьстория интеллектуального решения. Затем мы имеем более высокий уровень решения, решения как итог уже собственно интеллектуальных операций. Оно заключается в том, что импульсивные движения задерживаются и происходят динамические смещения в поле восприятия испытуемого, в результате чего и возникает замкнутое и как бы спланированное заранее двигательное решение в целом. Как же надо понимать дальнейшее движение процесса? С точки зрения того, что мы узнали о роли речи в отношении поведения, нам это представлялось так: движение зрительных образов в поле восприятия испытуемых замещается движением слов, т. е. движением знаков, представляющих вещи. Теперь уже комбинируются не вещи (1-й этап) и не зрительные отображения этих вещей (2-й этап), но слова как реальные заместители того и другого. Слова, выступая в качестве заместителей вещей, оказываются способными выполнять функцию планирования, свободного от непосредственного действия поля. Именно здесь и теперь возникает подлинная свобода поведения испытуемого от непосредственного влияния актуальной ситуации и становится возможной ориентация поведения на будущее. Таким образом, речь в качестве создающего своеобразное «речевое поле» действия выступает теперь как та промежуточная психологическая деятельность, которая закрепляет и делает постоянным разделение первоначально слитного сенсомоторного акта.

### § 3

Исходя из всего вышесказанного, мы построили специальную методику исследования, задача которого заключалась в том, чтобы экспериментально показать «расщепляющую» функцию речи. Ребенок помещался за стол, на котором находился подвижно прикрепленный (в точке  $O$ ) экспериментальный рычаг\*. Последний состоит из плеча  $AB$ , равного 60 см, и плеча  $BC$ , равного 40 см. Оба эти плеча скреплены между собой при помощи шарнира в точке  $O$ . Перед ребенком ставилась задача, не вставая со стула, достать конфету (или игрушку), прикрепленную на конце рычага в точке  $A$ . Такая задача, как это можно видеть из описания прибора, построена на принципе конфликта двух противоположных движений: движения притягивания к себе промежуточной планки рычага ( $BC$ ), непосредственно подсказываемого оп-

\* В рукописи из архива В.П. Зинченко не сохранилось указанных рисунка и таблицы.

тической связью «цель—планка», и движения оттачивания планки от себя, диктуемой механическими свойствами рычага. Таким образом, решение этой задачи может идти по двум направлениям. Первое из них, основанное на оптических связях, не противоречит непосредственным импульсивным стремлениям испытуемого и может привести к решению только через ряд проб и ошибок, другое, собственно интеллектуальное, решение предполагает осмысливание механических связей и отношений и действование вопреки непосредственному первичному стремлению\*. Мы полагали, что сконструированная таким образом экспериментальная задача позволит нам изучить процесс перехода от импульсивных двигательных проб к планомерному, интеллектуальному решению задачи. Для того чтобы уловить внутренний механизм перехода, который, по нашему предположению, осуществляется на основе включения речи в ее планирующей функции, мы проводили эксперименты в двух вариантах. В одном случае мы просто предлагали ребенку достать цель, в другом мы вызвали у него предварительное речевое планирование, на основе которого и должно было далее осуществляться решение в действии. Всего по этой методике было исследовано 95 детей: 85 — в возрасте от 2 до 9 лет и 10 — в возрасте от 12 до 13 лет (точное распределение детей по возрастам см. в табл. 3)\*\*.

Необходимость привлечения к исследованию детей в возрасте от 12 до 13 лет будет выяснена ниже. Первоначально мы вели эксперименты, не делая испытуемому в инструкции никаких специальных указаний. Инструкция экспериментатора исчерпывалась лишь разрешением ребенку достать конфету или игрушку, не вставая со стула. В результате такого ведения эксперимента мы получили следующие любопытные данные. Дети до 6—7-летнего возраста очень часто оказывались не в состоянии в течение одного экспериментального сеанса решить поставленную перед ними задачу. Особенно неожиданным для нас стал тот факт, что дети в возрасте от 4 до 5 лет реша-

ли задачу не только не хуже, но даже несколько лучше детей более старшего возраста (рис. 6)\*\*\*.

Когда мы попытались обратиться к самому характеру решения задачи, то получили разгадку заинтересовавших нас фактов. Протокольные записи поведения наших испытуемых в момент решения задачи показали абсолютно разный характер этого поведения в зависимости от возраста испытуемых. Дети 2—3 лет почти всегда от непосредственных попыток быстро переходили к использованию рычага и пытались решить задачу притягиванием к себе плеча ВС. Однако, повернув рычаг на 90°\*\*\*\*, т. е. поставив его в такое положение, при котором цель оказывалась максимально удаленной, ребенок не мог вывести рычаг из этого положения и кончал плачем или в лучшем случае отказом от решения. У детей более старшего возраста, особенно у 5—6-летних, мы видим уже совершенно другую картину: главное затруднение для них — это переход от непосредственных попыток достать рукав к использованию рычага. Дети этого возраста часто проводят все 7 минут (эксперимент был ограничен во времени) в непосредственных пробах, но если они переходят к использованию рычага, то задачу решают очень быстро. Таким образом, трудность задачи для детей младшего и более старшего возраста

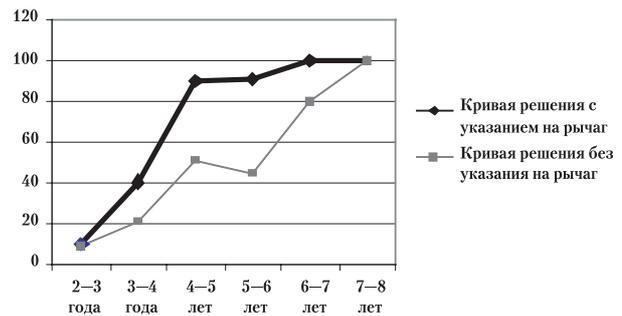


Рис. 6. Распределение решения задачи «Рычаг» по возрастам

Т а б л и ц а 3

Распределение испытуемых по возрастам

Возраст детей, в годах	2—3	3—4	4—5	5—6	6—7	7—8	8—9	12—13
Количество	15	12	12	13	13	12	8	10

\* Как уже было сказано, рисунка экспериментальной установки-рычага в рукописи не сохранилось. Однако можно предположить, что схожее устройство было использовано А.В. Запорожцем: «На столе, вне поля непосредственного достижения ребенка, помещают рычаг (рис. 2), в конце длинного плеча его кладут цель (Ц) — конфету или картинку. К короткому плечу подвижным креплением приделана под углом 90° плоская линейка, до которой ребенок может дотянуться рукой. Ребенок должен уловить связь между целью и двумя линейками, данными в его оптическом поле, воспринять их как целое. Однако этого оказывается недостаточно для решения задачи. Механические особенности рычага требуют движений, противоположных тем, на которые толкает непосредственное восприятие существующей здесь связи. Вместо того чтобы потянуть линейку к себе, нужно толкать ее от себя, т. е. кроме внешней связи между вещами необходимо уловить внутренние механические отношения между ними» (Запорожец А.В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986. С. 159—160). Поэтому мы сочли целесообразным включить рисунок экспериментальной ситуации, использованной А.В. Запорожцем. — Прим. И.К.

\*\* В рукописях имеются расхождения. Так, в рукописи из архива Е.Д. Божович указано: «Большая часть этих экспериментов была проведена студентами Харьковского мед.-пед. ин-та под нашим непосредственным руководством». Дальнейший текст обеих рукописей идентичен. — Прим. И.К.

\*\*\* В обеих рукописях рисунки идентичны. — Прим. И.К.

\*\*\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович — «... повернув рычаг на 180°...». Дальнейший текст идентичен. — Прим. И.К.

тов оказывается лежащей в совершенно различных моментах ситуации. Аналогичные факты получили очень многие исследователи, однако Л.С. Выготский первый попытался дать им широкое объяснение. «В наших опытах, — пишет Л.С. Выготский, — мы неоднократно сталкивались с таким положением вещей, когда ребенок, приступая к решению задачи, удивительным образом не использует явно находящихся в поле его зрения вещей, как бы молча допуская, что он должен действовать в ситуации по известному правилу. Только разрешение пользоваться палкой или стулом приводит к тому, что ребенок моментально решает задачу. Эти опыты показывают, в какой мере для ребенка видимая ситуация является частью более сложного смыслового поля, внутри которого вещи только и могут вступить в определенные отношения друг к другу»\*. Таким образом, разгадка наших кривых лежит не столько в интеллектуальном механизме решения, сколько в данных сознания ребенка. Как показывает в своих исследованиях А.В. Запорожец\*\*, внешне одинаковая задача для сознания различных испытуемых может выступить совершенно различно. Это, кажется, особая сложная проблема, решение ко-

торой не входит в нашу задачу, однако необходимо было остановиться на этом, чтобы уяснить факты, обнаруженные в собственных опытах, и чтобы недоучетом этого момента не запутать всей картины исследования. В следующей серии мы иначе строили наши опыты. С самого начала мы указывали испытуемым на рычаг и просили достать предмет-цель, используя находящийся перед ними рычаг. Действительно, при такой постановке опыта мы получили несколько отличную кривую распределения решений по возрастам, которая подтвердила правильность нашего предположения о вмешавшихся здесь специальных\*\*\* моментах и отразила ход развития собственно интеллектуальных механизмов решения. Анализируя экспериментальные материалы, добытые с помощью методики, включающей указание на необходимость использовать аппарат, мы пришли к установлению следующих типов решения.

Часть детей (большая часть которых в возрасте 2—3 лет) вовсе не решает задачи, и их манипуляции с рычагом кончались обычно аффективной реакцией, слезами, негативизмом. Приведем два типичных для этой группы детей протокола.

Вера Т., 2 года 2 месяца (эксперимент проходил в яслях)

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Рычаг в исходном положении. Инструкция — достать картинку с помощью рычага	Игнорирует указание на рычаг и тянется непосредственно. Ухватывает конец линейки и тянет к себе, смотрит на удаляющуюся картинку. Снова тянет к себе	
Рычаг повернут ребенком на 180°. Картинка оказывается на противоположном от ребенка конце стола	Тянет к себе, дергает, пытается сорвать линейку с оси. Бросает линейку, тянется непосредственно. Пытается влезть на стол. Запрещение экспериментатора вызывает бурное сопротивление и слезы	

Витя Н., 3 года 4 месяца (эксперимент проходил в яслях)

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Рычаг в исходном положении. Инструкция — достать картинку с помощью рычага	Сразу тянется к горизонтально лежащему плечу рычага АВ. Прекращает попытки, сидит и смотрит на аппарат. Тянется снова к плечу АВ, затем кладет руку на плечо ВС и чуть-чуть его двигает. Все время смотрит на картинку. Тянется к плечу АВ. Тянет к себе за плечо ВС	Не могу я. Ой, близко-близко (очевидно, в смысле «далеко»)
Рычаг поворачивается на 180°	Встает со стула, упирается коленкой в стол и тянет к себе. Волнуется, плачет, пытается сломать линейку.	Близко — не могу

\* В рукописи автор дает сноску: «Л.С. Выготский». Без указания на конкретную работу. — Прим. И.К.

\*\* Пока мы не можем сослаться на определенную работу А.В. Запорожца. Возможно, речь идет о его кандидатской диссертации, результаты которой были обобщены в статье «Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей». Диссертация была защищена в 1936 г. Возможно, речь идет и о результатах исследования, обобщенных в статье «Действие и интеллект». В основу этой статьи положена выправленная стенограмма доклада, сделанного на заседании кафедры психологии ХГПИ 29 сентября 1938 г. Работа над этой статьей шла вплоть до 1941 г. Об этом свидетельствует наличие ссылки на исследование В.А. Аснина, проведенное в 1941 г. — Прим. И.К.

\*\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович: «...подтвердила правильность нашего предположения о вмешавшихся здесь «социальных» моментах...» (выделение жирным шрифтом мое). — Прим. И.К.

Следующая выделенная нами группа детей от первой отличается не столько способом решения, сколько достигнутым результатом. Эти дети также

действуют «пробами и ошибками», однако, в отличие от детей первой группы, в результате они всё же приходят к решению задачи.

Валя Д., 3 года 10 месяцев (эксперимент проходил в яслях)

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Рычаг в исходном положении. Инструкция — достать картинку с помощью рычага	Игнорирует инструкцию, тянется непосредственно к цели. Тянется к горизонтально лежащему плечу АВ. Повторяет попытки, тянет за плечо ВС к себе  Хочет перехватить за плечо АВ. Возвращает линейку в первое положение. Тянет к себе, толкает от себя	Далеко, не достану.  Ой, убежала!  Нет
Рычаг поворачивается на 180°	Несколько раз плечо АВ приближается к ребенку. Ребенок снимает картинку, смеется, показывает экспериментатору	Достал!

Нам кажется, что если оценивать обе группы детей не по эффективности решения предложенной им задачи, а по психологическим механизмам этого решения, то, в сущности, мы не найдем разделяющих их особенностей. Их различие скорее формальное. Совсем другое положение дел наблюдается при сравнении второй и третьей групп. Здесь, наоборот, со стороны эффективнос-

ти мы имеем одно и то же (и вторая, и третья группы равно приходят к решению задачи). Внешне способ их решения кажется также одинаковым. Однако при более внимательном анализе можно заметить существенное различие между обеими группами.

Приведем протокол решения задачи ребенком, принадлежащим к третьей группе.

Майя Н., 4 года 2 месяца (эксперимент проходил в яслях)

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Рычаг в исходном положении. Инструкция — достать конфету с помощью рычага	Игнорирует инструкцию. Испытуемый несколько раз тянется к цели непосредственно руками. Хватает за плечо ВС, тянет к себе, от себя, к себе, от себя. Снова тянется непосредственно рукой. Тянет за рычаг к себе. Тянет к себе, потом от себя и достает конфету. Смеется с очень довольным видом	Не могу достать, у меня маленькие руки.  Она вертится. Нужно стул подвинуть. Вы далеко положили

В этом протоколе выступает только сходство в решении данного ребенка с решениями детей предыдущей группы. Для того чтобы уловить отличия, нужно дополнительно провести опыт с «подражанием самому себе». Как мы пришли к такой вариации эксперимента? Вопрос, который встал перед нами, заключается в следующем. Осмыслиют ли дети, приходящие к решению задачи путем «проб и ошибок» в процессе своей деятельности или в результате ее, те объективные физические отношения, которые заключены в ситуации, или же это решение для их сознания так и остается «случайным»? Чтобы ответить на этот вопрос, очевидно, надо поставить испытуемых в ту же ситуацию еще раз и посмотреть, как они воспользуются приобретенным ими при первичном решении опытом. Мы предлагали нашим испытуе-

мым сразу после первого решения повторить его, доставая новый, еще более интересный для них предмет. Именно при таких повторениях и выявилось все различие между детьми, внешне решившими задачу одинаково, различие, которое и послужило для нас поводом для разделения второй и третьей групп. Это различие легло вместе с тем и в основу психологической квалификации способов интеллектуального решения задач, которые представлялись до сих пор многим исследователям по существу одинаковыми.

У испытуемых, принадлежавших ко второй группе, повторные эксперименты вызывали те же пробы и ошибки, те же хаотические движения, которые лишь постепенно, по мере повторений уменьшались, приводя их все более и более коротким путем к правильному решению.

Правда, развернутую кривую обучения, такую, как она дана на зоопсихологическом материале (например, у Э. Торндайка, Д. Уотсона и др.), мы так и не получили. Путь здесь всегда более короткий, однако *принципиальные кривые процесса совпадают\**. Совсем иначе протекает процесс у испытуемых, отнесенных нами к третьей группе. Здесь при повторном опыте мы имеем сразу правильное решение, т. е. мы обнаруживаем факт запоминания «раз и навсегда», факт, который после ис-

следований В. Кёлера обычно считается характерным для интеллектуального решения. То, что действия, производимые ребенком, приобретают при этом смысл, очень хорошо читается в протоколах: у ребенка не только не отсеиваются объективно лишние движения, но, наоборот, некоторые из этих движений закрепляются и всегда воспроизводятся ребенком. Ребенок как бы считает необходимыми эти движения для правильного решения поставленной перед ним задачи.

Маня В., 4 года 3 месяца

Витя К., 3 года 8 месяцев

Ситуация	Поведение	Ситуация	Поведение
Повторное решение. Ребенок достает игрушку—зайчика (решая задачу первый раз, сначала потянул к себе, затем от себя)	Быстро хватает за плечо ВС, тянет его к себе, затем быстро от себя, достает игрушку	Повторное решение. Ребенок достает игрушечный пароход (первый раз отвел плечо ВС вправо, а затем толкнул назад)	Сразу берет плечо ВС, отводит вправо, затем быстро толкает от себя. Достает игрушку

В исследованиях А.В. Запорожца дети продемонстрировали некоторые закрепившиеся движения не только тогда, когда повторно решали задачу, но и когда показывали свой способ решения другим детям\*\*. Эти факты позволили нам выделить своеобразный способ решения, который мы условно обозначили как решение с помощью «интеллектуальных проб».

Наконец, в особую группу мы выделили решения, представлявшие для нас специальный интерес. Это решения, как бы предвосхищенные речью. Здесь ребенок, манипулируя с рычагом, внезапно останавливается, формулирует в словах решение («Ага, надо туда ее толкнуть», «Надо обратно», «В другую сторону» и т. д.), а затем только выполняет эту аутоинструкцию.

Леня Л., 7 лет 10 месяцев

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Инструкция — достать конфету	Тянет к себе рычаг за плечо <i>bc</i> . Толкает от себя	Ага, она убегает. Надо вот туда (жест головой)

Сеня В., 11 лет 2 месяца

Ситуация	Действия ребенка	Речь ребенка
Инструкция — достать конфету с помощью рычага	Тянет слегка к себе. Отдергивает руку. Сидит, смотрит.  Правильно решает задачу	Ах, нет. Уже догадался: надо от себя потянуть. (Сопровождает слова жестом)

Последняя группа решений — это решения без всяких предварительных проб. Такой способ решения мы нашли только у детей средних школьных возрастов (12—13 лет), да и то далеко не во всех случаях. Правда, предварительные пробы детей старшего возраста совсем непохожи на пробы и ошибки дошколь-

ников и ясельников. Здесь мы имеем такого рода предварительные пробные действия, которые как бы предназначаются самим ребенком для того, чтобы проверить уже возникшее у него предположение. Их действия похожи на «рассуждения руками», т. е. они пробуют, рассуждая, и рассуждают, пробуя\*\*\*. Обыч-

\* В оригинале подчеркнуто синим карандашом (в отличие от всех других пометок, сделанных перьевой ручкой). Также двумя вертикальными чертами слева отмечен весь абзац — от слов «У испытуемых...» до слов «к правильному решению». — Прим. И.К.

\*\* Подробно об этом см.: А.В. Запорожец, Исследования доречевых форм интеллекта. (К сожалению, данной статьи А.В. Запорожца обнаружить не удалось.) — Прим. И.К.

\*\*\* Пробующие действия также описывает А.В. Запорожец в статье «Восприятие, движение, действие» (написана в соавторстве с В.П. Зинченко и опубликована в кн.: Познавательные процессы. Ощущение. Восприятие. М., 1982. Пробующие действия включаются в состав ориентировочно-исследовательской деятельности). — Прим. И.К.

но ребенок этого возраста, подходя к рычагу, сначала слегка трогает ручку *bc*, а затем сразу правильно решает задачу; при повторном решении он всегда сразу правильно толкает рычаг от себя. Понятно, что наибольшее значение представила для нас предпоследняя группа решений, т. е. решений со спонтанным включением планирующей речи. В дальнейшем мы и будем исходить главным образом из этого факта.

Итак, в данных, полученных нами в исследовании по этой методике, обнаруживаются те же закономерности развития процесса решения, что и в предыдущих экспериментах. Сначала мы получили импульсивное поведение, которое может быть понято как управляемое законом эффекта «упражнения». Затем возникает собственно интеллектуальное поведение\*. Однако это поведение еще ограничено зависимостью от актуальной ситуации и целиком подчинено внешним векторам, причем ведущую роль в нахождении решения выполняют восприятие и действие. Это ступень наглядно-действенного мышления. И наконец, последней и завершающей стадией развития является стадия включения речи как необходимого планирующего звена интеллектуального процесса. Новая задача, которая встала теперь перед нами, заключалась в том, чтобы, воспользовавшись выработанной нами методикой и опираясь на уже выдвинутую гипотезу, экспериментально построить преодоление зависимости поведения испытуемого от непосредственного действия векторов поля и создать для испытуемого возможность овладения импульсивными действиями. Для этого мы построили эксперимент аналогично тому, как мы это сделали в опытах с детьми ясельного возраста, где мы экспериментально осуществили механическую задержку движения, т. е. мы построили его так, чтобы испытуемый, действующий вначале импульсивно (первая—третья группы), должен был активно включить речевое планирование своих действий и тем самым перейти на стадию независимого от непосредственного влияния актуальной ситуации интеллектуального решения задачи. Итак, мы хотели получить и в эксперименте со старшими детьми так же, как это было в опытах с ясельниками, которые после механической задержки движений переходили от проб и ошибок к верному прослеживанию оптической связи «цель—средство», сразу правильное решение сложной механической задачи на основе включения речевого плана. Для решения этой задачи мы проводили наши опыты так. Сначала мы предлагали ребенку решить задачу с рычагом по той инструкции, которая уже была описана выше, — достать конфету с помощью рычага. Если же ребенок начинал действовать импульсивно, то экспериментатор говорил ему: «Ты раньше расскажи, как нужно достать, а потом будешь делать».

Исследование показало, однако, что такое включение речи не изменяет принципиально течения

процесса. Часть детей просто отказывалась выполнять инструкцию, т. е., невзирая на нее, снова возобновляла непосредственные и импульсивные пробы и лишь в результате этих проб приходила к решению задачи. Другая часть детей планировала свои действия, *но в речи дети делали те же ошибки, что и в действии.*

Так, испытуемый Коля В. (6 лет 8 месяцев) после предложения рассказать, как надо решить задачу, говорил: «Надо потянуть сюда» (тянет к себе). Другой испытуемый при тех же условиях дает такой ответ: «Отсюда сюда дернуть надо» (жестом указывает неправильное направление). Лида Ш. (5 лет 7 месяцев): «Тянуть к себе надо» и т. д. Наконец, многие дети планировали правильно, но, учитывая все другие случаи решения, мы полагали, что они не столько решают задачу на словах, *сколько выражают уже найденное решение в речи. Речь выступила здесь не как направляющая интеллектуальный процесс, но как определяемая интеллектуальным процессом.* Опыты с детьми этого возраста (9—12 лет), проведенные по инструкции «Подумай, а потом сделай», дали те же результаты, что и по инструкции «Расскажи».

Таким образом, результаты этого исследования с точки зрения нашего предположения о функции речи в решении задач на механические связи и отношения оказались отрицательными. Если ребенок не улавливал действительных отношений, данных в ситуации, то в речи он лишь закреплял свое первоначальное неверное понимание, но если он сразу понимал правильно принцип действия аппарата, то и в речи давал адекватные ответы. Итак, в процессе нашего исследования стало ясно, что ребенок не просто «думает речью», здесь имеются более сложные отношения, в которых нередко наблюдается как бы обратный процесс перевода мыслей ребенка в речь. Простое механическое включение речи, т. е. замена движения словом, было не способно изменить что-либо в природе его интеллектуальных операций, наоборот, сама речь, взятая с ее внешней стороны, оказалась подчиненной действию и как бы плетущейся в хвосте интеллектуального акта.

Итак, исследование первичных интеллектуальных актов привело нас к раскрытию механизмов первичного псевдолового интеллектуального поведения животного и маленького ребенка и позволило показать принципиально иной характер поведения животного, обходящего препятствие, и человека, действующего в соответствии с заранее созданным намерением. Но наше исследование оказалось не способным выйти на путь положительного решения вопроса о внутренних механизмах интеллектуального поведения человека независимо от непосредственного влияния ситуации, причем эта свобода действия по отношению к актуальной ситуации не могла быть раскрыта нами с помощью методических приемов, выработанных в ходе нашей работы. Перед на-

\* В рукописи из архива Е.Д. Божович — разумное поведение. — Прим. И.К.

ми встали новые задачи, решение которых требовало дальнейших исследований\*.

### ЧАСТЬ 3\*\*

#### §1

Для всей детской экспериментальной психологии мышления после В. Кёлера характерна попытка распространить экспериментальные приемы, применявшиеся им по отношению к обезьянам, на изучение детского мышления. Установить в мышлении ребенка то, что сближает его с интеллектом антропоида, найти в механизмах интеллектуального поведения того и другого черты сходства стало казаться буржуазным психологам основной задачей. Почти все исследования последнего периода, относящиеся к мышлению детей младших возрастов, повторяли задачи с практическим затруднением, решение которых может быть легко осуществлено в пределах наглядно-действенных форм интеллектуальной деятельности.

В. Кёлер, ограничивая свою методику задачами такого типа, превратил их недостатки в преимущество, так как только при таком ограничении он мог правильно поставить и решить проблему мышления у животных; однако попытка использовать те же задачи при изучении психологии ребенка представляет собой ошибочный шаг, результатом которого явилось отступление психологической теории на позиции натурализма, отождествляющего законы развития животного и человека. Как нам кажется, подражание В. Кёлеру должно идти по линии перенесения не конкретной методики исследования, но по линии перенесения некоторых принципов ее построения.

Задача должна быть в зоне трудностей, т. е., для того чтобы вызвать интеллектуальный процесс, надо построить такую задачу, при которой стало бы возможным проявление интеллекта. Ведь интеллектуальное поведение возникает лишь в известных условиях и ребенок-дошкольник, поставленный перед необходимостью решать сложную алгебраическую задачу, может действовать столь же неразумно, как и кошка в опытах Э. Торндайка, посаженная в проблемную клетку со сложным механическим затвором. В. Кёлер нашел особый тип задач для шимпанзе и показал, что только при таком типе задач, соответствующих зоне возможностей обезьян, исследование их интеллекта имеет смысл. Но именно в силу этого задачи, пригодные для исследования антропоидов,

не подходят для ребенка, для выявления специфических черт детского мышления и, очевидно, должны быть как-то изменены. М.Я. Басов в работе Шаширо и Герке понял необходимость «очеловечивания» келеровской методики, однако это «очеловечивание» он усматривал в условиях, совершенно не специфических для самого мышления, например в учете иных двигательных возможностей детей или в наличии у них известных навыков социального характера («бланкетных моделей», «шаблонов», «социальных схем» и т. д.). Пытаясь прийти к действительному «очеловечиванию» методики, мы при построении наших экспериментальных ситуаций исходили не из тех задач, которые решают обезьяны, но как раз из тех, которые представляют для обезьяны принципиальные трудности. Опыты В. Кёлера\*\*\* и других исследователей показали, что те задачи, решение которых достигается при учете лишь оптически данных связей и отношений, доступны обезьянам, но как только они сталкиваются с задачами, построенными на принципе механического сцепления и прикрепления вещей, так тотчас бывают в сильнейшем затруднении.

Даже простейшие механические задачи оказываются лежащими за пределами интеллектуальных возможностей животного, и решение их является отличительной чертой человека. Однако, установив этот факт, исследователи не дали ему подлинного психологического анализа, ограничиваясь лишь утверждением, что у человека, в противоположность животному, появляется некоторая новая способность, имманентно ему, как человеку, присущая и заключающаяся в том, что человек способен осмыслять механические связи и отношения. «Под интеллектуальной способностью, — говорит О. Липманн, — мы подразумеваем способность правильно охватить данное содержание вещи и способность целесообразных поступков. То и другое возможно при условии «структурирования» содержания»\*\*\*\*. Однако такое «структурирование» содержания, по мнению О. Липманна, вовсе не всегда осуществляется в плане «структурирования» оптически данного содержания, как это установлено для обезьян. Оно может иметь место и при восприятии «физических структур»; это последнее, по утверждению О. Липманна, и является отличительной чертой человеческого интеллекта. Таким образом, человеку, в отличие от животного, присущи интеллектуальные действия, основанные на восприятии «физических структур». Однако понятия «физических» и «оптических структур» соотнесены здесь

\* В рукописях в этом абзаце имеются расхождения. Так как расхождения начинаются с первого предложения абзаца, то мы приводим его полностью по тексту рукописи из архива Е.Д. Божович: «Итак, исследование первичных волевых и интеллектуальных актов привело нас, с одной стороны, к раскрытию механизма псевдовольного поведения животного и маленького ребенка. Оно позволило показать принципиально иной характер поведения животного, обходящего препятствия, и человека, действующего по свободно созданному намерению; но наше исследование оказалось бессильным вывести на путь правильного и положительного решения вопрос о внутренних механизмах самого волевого поведения человека, и истинная свобода в отношении к ситуации не была раскрыта нами с помощью тех методических приемов, которые были выработаны согласно ходу нашего теоретического рассуждения» (с. 53–54 рукописи).

\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович в этом месте нет разделения на части. Текст в целом идентичен. — *Прим. И.К.*

\*\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович: «Опыты В. Кёлера, О. Липманна, Г. Богена и др.». — *Прим. И.К.*

\*\*\*\* Lippman und Bogen. Naim bysyr. 1929.

неправильно\*. Объективный предметный мир есть мир физический, и, говоря о «физических структурах», мы даем лишь объективную характеристику ситуации задачи. Когда же этот физический мир дан в представлении субъекта, то «физические структуры» выступают субъективно, как «структуры оптические». Таким образом, оптические структуры, которыми оперирует обезьяна, — это объективно также «физические структуры», но в которых существенные для действия физические связи и отношения совпадают с их непосредственно воспринимаемыми связями. «Оптические структуры», таким образом, суть не что иное, как «структуры физические», но лишь квалифицированные со стороны субъекта. Обезьяна воспринимает в вещи только то, что она видит непосредственно, и поэтому решение задач, в которых непосредственно видимые отношения не совпадают с существенными отношениями, оказывается для нее невозможным. Для того чтобы проникнуть за видимость вещи, уловить более глубокие объективные связи и отношения, необходимы и более высокие формы интеллекта. Структуры, которые О. Липманн называет «физическими», суть такие структуры, существенные свойства которых не выступают непосредственно в сенсорном поле, но они могут выступать в «речевом поле», т. е. для мышления человека. Таким образом, гипотетически мы попытались понять способность человека оперировать «физическими структурами», способность охватывать механические связи и отношения вещей, как новый этап в развитии мышления, на котором вместо восприятия решающей функцией становится речь. Понять возможность интеллектуального действия в «физическом поле» на основе включения речи — вот в чем заключалась первоначальная задача, составившая тему нашего нового исследования.

## § 2

Тема эта, сформулированная как исследование роли речи в решении задач на механические связи и отношения, велась одновременно с темой об овладении импульсивностью, начатой сотрудником нашей лаборатории отдела генетической психологии Украинской психоневрологической академии\*\* т. Лихтеровым. Методика этого исследования заключалась в следующем: испытуемому (ребенку 4–6 лет) предлагалось достать предмет (игрушку или

конфету), лежащий на столе за пределами непосредственного достижения ребенка. В качестве средства, которое должен был при этом использовать испытуемый, служила палка, прикрепленная к шнуру, который, в свою очередь, был прикреплен и намотан на деревянный цилиндр, фиксированный в обойме, находящейся на штативе. Штатив был привинчен к экспериментальному столу (см. вставку, рис. 7 «Экспериментальная установка»\*\*\*). Однако шнур, которым прикреплялась палка, был настолько короток, что ребенок не мог дотянуться палкой до цели и перед ним возникла необходимость удлинить шнур разматыванием, пропустив для этого палку и шнур 2–3 раза через щель, находящуюся между цилиндром и обоймой.

Дети, решившие указанную задачу за 5 минут, дальнейшему исследованию не подвергались. В последующих экспериментах участвовали лишь те дети, которые не смогли решить первой задачи. Эти дети после неудачных проб в первом опыте переключались экспериментатором на новую задачу, которая заключалась в следующем.

На том же экспериментальном столе, в части, отделенной подвижным экраном, прямо к столу был прикреплен деревянный конусообразный цилиндр, отличающийся от цилиндра в первой задаче как своей конической формой, так и положением — ось цилиндра была расположена горизонтально, ось конуса — вертикально. Вторая задача, как и первая, могла быть решена удлинением шнура, но здесь это удлинение в силу конусообразной формы цилиндра происходило автоматически, путем соскальзывания шнура, когда ребенок дергал или сильно тянул за палку. После того как испытуемый решал вторую задачу — не решить которую в силу механических свойств задачи нельзя, — у него спрашивали, каким образом ему удалось достигнуть решения. После этого испытуемый возвращался к первой основной задаче.

В данных этого эксперимента нас интересовало в первую очередь то, как отражается на решении первой задачи при вторичном к ней возвращении испытуемого наличие или отсутствие адекватного отображения в речи способа решения второй задачи. Описанная методика казалась нам удачно сконструированной, так как она позволяла вынести наружу весь внутренний ход интеллектуального процесса. Если в интеллектуальном акте мы всегда

\* Это предложение в рукописи из архива Е.Д. Божович выглядит так: «Однако понятия «физических» и «оптических» структур по правильной мысли А.Н. Леонтьева соотнесены здесь совершенно неверно». — *Прим. И.К.*

\*\* Подробно о месте данной работы Л.И. Божович в исследованиях Харьковской школы — в завершающих публикацию комментариях. Здесь лишь отметим, что в те годы в Украинской психоневрологической академии было пять основных исследовательских подразделений. Одним из них был Психологический сектор (директор сектора — Л.Л. Рохлин). Внутри сектора было выделено два направления — общей и генетической психологии (заведующий — А.Н. Леонтьев) и клинической психологии (заведующий — М.С. Лебединский). В свою очередь, отдел общей и генетической психологии состоял из отделов (лабораторий): зоопсихологии (основная тема исследований — инстинктивное поведение и навык), детской психологии (развитие мышления и интраспективных процессов в детском возрасте; исследование межфункциональных связей как метод построения психики ребенка; прикладная тема — психология восприятия (осмысления ребенком-дошкольником изобразительных элементов книги), общей экспериментальной психологии (изменение внутреннего значения речи в процессе ее развития; образование двигательных навыков в условиях высшей психологической деятельности) — см.: *Гальперин П.Я.* Психологический сектор // Всеукраинская психоневрологическая академия. Научная деятельность: Сборник материалов / Под ред. М.А. Гольденберга. Т. 1. Харьков, 1934. С. 33–36. Эти материалы были любезно предоставлены нам профессором МГУ Е.Е. Соколовой. — *Прим. И.К.*

\*\*\* В рукописи рисунок не имеет названия. — *Прим. И.К.*

имеем факт использования прежнего опыта, то, естественно, возникает вопрос о том, как включается этот прежний опыт в решение новой задачи. Может ли он включаться по законам сенсорным или он должен быть отображен, т. е. обобщен словом. Если слово вычленяет существенное в ситуации и действии, как это выступило в наших первых исследованиях, то очевидно, что именно слову принадлежит функция закрепления и сохранения прежнего опыта. Применяя сконструированную нами трехступенчатую методику, мы попытались обнаружить скрытый от внешнего наблюдения внутренний процесс мышления. В первой ситуации мы имеем случай, когда ребенок решает неадекватными способами стоящую перед ним задачу. Он, следовательно, еще не может воспользоваться своим прежним опытом для правильного разрешения стоящей перед ним новой задачи. Здесь он действует, идя по пути проб и ошибок. Установив это, мы затем даем ему промежуточную задачу, как бы подсказывающую принцип решения. Внимание ребенка при этом активно обращают на это промежуточное звено с помощью вопросов («Расскажи, что случилось», «Почему тебе теперь удалось достать?» и т. д.). Повторное возвращение испытуемого к первой задаче и показывает нам, как было им осмыслено решение этой промежуточной задачи. Может ли быть перенесен этот опыт, если он не отражен в речи; другими словами, имеет ли речь принципиально существенное значение для построения интеллектуального действия в целом?

Кроме уже указанных преимуществ этой методики, касающихся специально интересующего нас вопроса, нам кажется, что она обладает еще одним достоинством, более общего характера. Серия экспериментальных задач для сознания ребенка вовсе не выступает как серия различных задач. Дело происходит не так, что он сначала решает одну задачу, затем переходит ко второй и снова возвращается к первой; но дело заключается в том, что он субъективно все время решает одну и ту же задачу — он достает конфету. Изменяется для ребенка не задача, а средство, и потому у него все время сохраняются одно и то же намерение и напряжение, направленные в одну и ту же сторону. Это делает ситуацию опыта единой, так же как и поведение ребенка, которое является здесь целостным, а не составлено из ряда отдельных, замкнутых в себе отрезков. Понятно, что такой характер эксперимента с особенной отчетливостью позволяет уловить влияние промежуточной задачи, так как для сознания ребенка она выступает в качестве не промежуточной задачи, а промежуточного средства извне всё той же единой ситуации. Если можно так выразиться, нам удалось в этой методике построить своеобразный «самоподказ», выраженный в действии, который, по нашему предположению, может становиться только тогда действительным, когда ребенок сам переведет его на язык слов.

В результате исследования, проведенного по этой методике, мы получили следующие факты. Прежде всего мы установили, что дети, умевшие отразить с

помощью речи существенное в способе решения промежуточной задачи, как правило, при вторичном решении первой задачи действовали адекватно.

Приведем примеры.

*Протокол №17.* Испытуемый — мальчик, 4 года 5 месяцев. После того как ребенок не решил первую задачу, достал конфету во второй ситуации (промежуточная задача), экспериментатор его спросил: «Как же ты достал конфету?» Испытуемый: «Это я так достал... я потянул это (показывает на палку), она (веревка) отпугалась, и я достал». При возвращении к первой задаче ребенок вел себя следующим образом: сначала он несколько раз тянул за палку, внимательно глядя на конфету, потом переводил взгляд на цилиндр, быстро притягивал к себе палку, продевал ее один раз через щель и снова пробовал достать конфету. Когда он обнаружил, что веревка всё же оказалась слишком короткой, он быстро продел палку вторично через щель и достал конфету.

*Протокол №23.* Испытуемый — мальчик, 5 лет 2 месяца. После решения второй задачи экспериментатор спрашивает у ребенка: «Как ты решил?» Испытуемый отвечает: «Она (веревка) распуталась, и решил». При повторном решении первой задачи ребенок некоторое время пытается просто тянуть палку, затем берет палку, продевает ее два раза подряд через щель и достает конфету.

Один испытуемый дал нам особенно развернутую картину включения через речь нового, подсказанного ему способа действия.

*Протокол №2.* Испытуемый на вопрос экспериментатора, как он достал конфету во второй ситуации, отвечает: «Очень просто... она (веревка) распуталась». При возвращении к первой задаче ребенок ведет себя так: сначала он просто тянет за палку, затем смотрит на цилиндр и говорит: «Надо, чтобы она тоже распуталась». Быстро продевает палку сквозь щель: «Вот как она распуталась» — и достает конфету.

Не менее убедительными выступают и те опыты, в которых дети, не способные сформулировать в речи сущность «подсказки», не могут решить повторно и первую задачу. Приведем типичные случаи таких неадекватных формулировок и неадекватных решений.

*Протокол №5.* Испытуемая — девочка, 4 года 6 месяцев. Решает вторую промежуточную задачу. Экспериментатор: «Как же ты достала?» — «Вот как достала: палку дергала и достала». При возвращении к первой задаче ребенок действительно ограничивается тем, что дергает палку, и не может достать конфету. Опыт кончается слезами.

Другой испытуемый, мальчик 5 лет (*протокол №10*), на вопрос экспериментатора, как он достал конфету, ответил: «Я так достал: покатывал (палку) и достал». Этот ребенок также оказался не способным при возвращении к первой задаче решить ее правильно.

Итак, мы получили следующие результаты. Дети, не решившие первую задачу при первом столкновении с нею, оказывались способными решить ее

во второй раз лишь в том случае, если могли адекватно отразить в речи способ решения второй промежуточной задачи. И наоборот, невозможность правильной формулировки способа решения промежуточной задачи становилась роковой для повторного решения первой задачи. Однако среди наших 19 испытуемых были исключения. Двое из них — мальчик 4 лет 2 месяцев и девочка 5 лет — были способны дать речевую формулу («веревка распуталась», «она (веревка) соскочила»), но не смогли решить первую задачу. И один испытуемый — девочка 4 лет 6 месяцев, дав неадекватную формулировку («так потянула и достала»), все же верно решила первую задачу.

Нам кажется, что афоризм «Исключение лишь подтверждает правило» не может быть применен в научном исследовании и даже, наоборот, именно те факты, которые вступают в противоречие с гипотезой или с положением, выдвинутым в качестве объяснения, оказываются фактами, действительно двигающими и развивающими исследование. Таким образом, перед нами встала задача как-то понять то противоречие, в которое вступили здесь отдельные экспериментальные факты и наша рабочая гипотеза.

Те случаи, когда ребенок не формулирует сущности второго решения и всё же решает первую задачу, не представляют сколько-нибудь существенного затруднения для объяснения: эти факты, в сущности, не противоречат гипотезе, так как отсутствие внешней речи вовсе не должно означать отсутствие внутреннего речевого планирования. Ребенок может отказаться формулировать в громкой речи способ своего решения из простого негативизма (такие случаи, действительно, не раз имели место в других наших исследованиях), или у него, наконец, может возникнуть внутренняя речевая формула лишь в момент повторного решения первой задачи. Гораздо более интересными и представляющими действительную трудность для объяснения являются случаи, когда ребенок прекрасно формулирует существенное в решении второй задачи и все же не может решить первую. Совершенно очевидно, что эти случаи говорят о том, что не всякое слово, не всякая речь, представляющаяся внешне одинаковой, является таковой и по существу. Безусловно, слова «распуталась», «размоталась» и т. д. имеют в различных случаях или, вернее, у различных детей различное значение. Недостаток принятой нами методики, таким образом, заключается в том, что она скорее констатирует, нежели анализирует речевой процесс ребенка. В ней вынесен нару-

жу и показан процесс, который обычно бывает скрыт от экспериментатора, но в отношении речи эта методика может лишь устанавливать наличие или отсутствие включенной внешней речевой деятельности, а также значение этого факта для хода решения. На вопрос же о том, как именно и в силу каких свойств речь выполняет или не выполняет функцию планирования действия, данная методика ответить не в состоянии. Отсутствие анализа самого значения слова (т. е. того обобщения, которое лежит за словом) делает примененный здесь методический прием недостаточным для полного решения поставленного в начале исследования вопроса. Когда ребенок давал формулу решения — «она распуталась», — он все же не решал задачи, но это вовсе не значит, что наличие речи не является существенным для развития интеллектуального процесса; это, очевидно, значит лишь то, что за словом «распуталась» для ребенка лежит ограниченное обобщение, в силу чего оно и не может адекватно выполнить свою функцию. Наша ошибка, следовательно, заключается в том, что мы упускаем самое существенное — психологию слова, т. е. то значение, которое имеет слово, конечно, не объективно лингвистически, а реально психологически, т. е. как носитель обобщения в сознании ребенка\*.

### § 3

Вывод, говорящий о необходимости для правильного решения вопроса об отношении мышления и речи обратиться к развитию не только знака, но и значения, является итогом не только данного исследования. В результате экспериментального изучения понятий\*\* Л.С. Выготский пришел к положению о том, что образование понятий не определяется ни целиком ассоциациями, как это думали многие авторы, ни развитием внимания (Д. Мюллер), ни взаимно сотрудничающими суждениями и представлениями, как это вытекает из теории образования понятий К. Бюлера, ни детерминирующей тенденцией, как на то указывает Н. Ах, но что все эти процессы, участвуя в образовании понятий, всё же не являются определяющими этот процесс моментами. Процесс образования понятий, говорит Л.С. Выготский, несводим к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям, хотя все эти функции выступают непрерывными участниками того сложного синтеза, которым на деле является процесс образования понятий. Центральным для этого процесса, как показывает исследование, *оказывается функциональное употребление знака*

\* А.В. Запорожец в уже цитированной нами работе «Действие и интеллект» пишет: «Практические обобщения оказываются основой дальнейшего психического развития, т. е. в первую очередь они предвосхищают развитие дискурсивного мышления. В опытах Г.Д. Лукова, Л.И. Божович, В.И. Аснина (1941) обнаруживается, что у ребенка определение понятия отстает от употребления предмета. Мы видим в действии уже адекватное понимание какой-то задачи и ее правильное решение, в то время как определение понятия, его речевое выражение значительно более бедное, значительно менее адекватно поставленной перед ребенком задачей» (Запорожец А.В. Действие и интеллект // Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2000. С. 185). — Прим. И.К.

\*\* Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1931. Как уже было отмечено, Л.И. Божович не точно указывает год издания «Мышления и речи». Первое издание датируется 1934 г. Первоначально в рукописи был указан другой источник — «Педология подростка». Эта работа действительно вышла в 1931 г. Перьевой ручкой название «Педология подростка» зачеркнуто и вписано «Мышление и речь». — Прим. И.К.

или слова в качестве средства (курсив наш. — Л.Б.) Таким образом, к решению проблемы образования понятий Л.С. Выготский подошел с точки зрения все той же генеральной идеи, **что высшие психические функции человека являются опосредствованными процессами, т. е. они, включая в свою структуру в качестве центрального и основного звена употребление знака, строятся прежде всего как деятельность, связывающая человека с его действительностью.**

В исследовании понятий слово выступило в качестве знака, средства общения — его материального носителя. Но тем самым слово, со своей стороны, стало носителем известного значения, которое не равно предмету, с которым ассоциировано данное слово, но значения, данного как обобщение, как понятие. Предметная отнесенность слова оказалась не совпадающей с его психологическим значением. Л.С. Выготский нашел в современном учении о психическом развитии место понятию значения, и правильная постановка этого вопроса позволила ему перевести теорию развития высших психических функций на новую, высшую ступень. Введение этого понятия как понятия психологического сразу же усложнило представление о ходе развития мышления, и все экспериментальные факты потребовали более сложных объяснений.

На основании новых положений, выдвинутых экспериментальным изучением понятий, связь речи и мышления представилась несколько иначе. Слово действительно является необходимым опосредствующим звеном мышления, его включение в интеллектуальные операции имеет принципиальное значение для развития человеческих форм мышления. Но слово выступает не как заместитель вещи, не в качестве элемента, составляющего лишь «речевое поле», а как стержень в развитии обобщения, как материальный носитель обобщения, т. е. как внутренний момент, а не только как элемент материального состава мышления. Таким образом, вся конкретная схема развития речевых форм мышления, как она намечалась первыми исследованиями, совершенно меняется. Факт конвергенции речи и мышления, который на основании первых исследований был отнесен к 3 и 4 годам, сдвигается к более раннему возрасту — принципиально к первому слову ребенка. Мы знаем, что ребенок, овладевший словом, тотчас же начинает употреблять его для обозначения сходных предметов (см. материалы В. Прейера, Д. Болдуина, Кастела, В. Штерна и многих других), причем уже в основе первого перенесения названия лежит обобщение, т. е. слово оказывается внутренне связанным с мышлением. «Для животного, — пишет Койра, — каждый знак сохраняет свое значение и применение и никог-

да не вызывает мысли о каком-нибудь параллельном его применении; а ребенок, раз только возникла в его уме ассоциация между понятием и звуком, сам находит новые ассоциации, схватывает сходство, более или менее отдаленные подобия между тем предметом, который он уже назвал, и между тем предметом, который он хочет назвать; он дает этим последним названия, данные уже первому; с этого момента он обладает орудием всё выражать, он обладает речью»\*. В тот момент, когда ребенок впервые назвал словом вещь, которая не носит этого названия, перенеся это слово («кх» — кошка, шуба, вилка), у него уже завязался узел между мышлением и речью. Таким образом, «конвергенция» мышления и речи совершается значительно раньше того момента, когда в своей речевой деятельности ребенок предвосхищает собственное практическое действие и все конкретные представления о характере этой конвергенции, а следовательно, все конкретные представления о природе речевого мышления и его развитии оказались требующими нового, более углубленного анализа. Когда была построена схема развития мышления и дана первая гипотеза о психологических механизмах включения слова в наглядно-действенные операции ребенка, исследование располагало только фактами о планирующей речи и ее опосредствующем характере. Стремясь замкнуть в некоторую систему добытые положения и не имея центрального психологического звена (конкретно-психологического значения слова), мы неизбежно утрачивали наиболее важную сторону процесса. Мы представляли себе сначала план действия мышления, где элементами операции выступают вещи как таковые, затем план наглядного воображающего мышления, где место вещей занимают их зрительные образы, наконец, мы выделили третью, высшую, ступень речевого мышления, где речь выступила как система знаков, освобождающих ребенка от сенсорного поля. Дальше мы представили себе, что речь сначала планирует поведение внешне, затем планирует его в форме внутренней деятельности. Эта внутренняя планирующая речь и есть мышление. Л.С. Выготский в своих ранних работах\*\* именно так и выражал эту схему развития речевого мышления: «доречевое, или примитивное, мышление; мышление при помощи внешней речи, эгоцентрическая речь, наконец, интеллектуальная внутренняя речь». А давая определение мышлению, писал: «С генетической точки зрения наиболее правильным является определение мышления, предложенное Э. Мейманом. “Мы можем определить мышление, — говорит он, — как умственную деятельность, при которой, выясняя отношения, мы пользуемся словами в качестве наглядных знаков”\*\*\*. Это представление о речевом мышлении, сближающееся в известном отношении с би-

\* Койра. Мышление у детей. СПб.: Изд. В.И. Чубинского, 1903.

\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович цитата имеет ссылку: «Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Зад. 5, стр. 5». В списке трудов Л.С. Выготского, подготовленном Т.Н. Лифановой (Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984), указан 1928 г., — Педология школьного возраста. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1928. Задания №1—8. — Прим. И.К.

\*\*\* В рукописи из архива Е.Д. Божович цитата имеет ссылку: «Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Зад. 5, стр. 11». С этого места и до конца части в рукописях есть расхождения. Текст рукописи из архива Е.Д. Божович подробно представляет идеи В.М. Боровского (Боровский В.М. Психология с точки зрения материализма. М.: ГИЗ, 1929) об отношении мышления, речи и действия. — Прим. И.К.

хевиористическими взглядами, остается, однако, в самой основе своей резко отличным от них; в то же время как для бихевиоризма речь выступает в процессе мышления лишь как своеобразная "речедвигательная" его форма, для нас опосредствование процесса мышления словом есть основной момент, характеризующий интеллектуальную деятельность человека, т. е. мышление в собственном смысле, мышление *человеческое*».

Таким образом, если наше первоначальное конкретное представление оказалось недостаточным и нуждающимся в дальнейшем изменении, то оно всё же остается верным в своем основном, центральном, теоретическом ядре. Утверждение факта опосредствования процесса мышления и функциональной роли слова в этом опосредствовании является тем централь-

ным, важнейшим звеном, которое позволило исследованию найти верную линию и, отбросив все случайные построения, двигаться дальше, развивая и обогащая начальную гипотезу. При этом учение о внешне опосредствованной деятельности не случайно сблизило нас с бихевиоризмом. Необходимость понять психическое прежде всего как внешнюю материальную деятельность человека, при недостаточной разработанности отдельных психологических понятий и теории в целом, заставила нас опереться на бихевиоризм как исторически более прогрессивную теорию, однако именно понятие опосредствования в то же самое время дало возможность преодолеть бихевиоризм в дальнейшем развитии исследования.

*Рукопись к печати подготовлена И.А. Корепановой*

## Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study)

L.I. Bozhovitch

---

This is the second part of the material published in the first issue, and it is dedicated to the study of the role of speech in the mental act. Three series of experiments show that overcoming the impulsiveness in practical task solving is natural under the use of speech. Words as object substitutes fulfill the planning function that is free from direct field influence. Thus comes into existence the true freedom of behaviour from the influence of actual situation, which makes future-oriented behaviour possible. This process consists of several stages.

Overcoming the dependence of behaviour on the immediate action of field vectors was designed further in the experiment to study the possibility of self-regulation of impulsive actions. The author shows that replacing a movement with a word does not change anything in the character of mental operations; speech in its outer form is subjected to action.

The next series of experiment demonstrated that children who could reflect the significant part of the medium problem solving method in their speech were acting adequately in solving the first task for the second time. The article states that not all words and not all kinds of speech that seem similar are such in essence. In the author's opinion, the main mistake of the research is that the change in word meaning has not been revealed.

**Keywords:** thought, word, self-regulation, planning function of speech.

## Рецензия В.В. Давыдов «Деятельностная теория мышления»

Е.А. Журкова

сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии

Издание книги В.В. Давыдова «Деятельностная теория мышления» приурочено именно к 75-летию выдающегося ученого. В книгу включены главы из ранее изданных и хорошо известных монографий В.В. Давыдова («Виды обобщения в обучении», «Теория развивающего обучения», «Проблемы развивающего обучения»). Сборник состоит из работ В.В. Давыдова, в которых особо подчеркивается деятельностная основа мышления и подробно изложены факты и выводы о закономерностях развития мыслительной деятельности человека. Но эти работы позволяют по-новому взглянуть на идеи выдающегося ученого благодаря тому, что в издании нашли отражение и воззрения ученого на психологическую науку в целом, и логико-теоретические основания исследований В.В. Давыдова, и экспериментальные исследования условий и механизмов развития мышления, которые легли в основу теоретических и практических разработок. Помимо известных текстов В.В. Давыдова в издание включены архивные материалы. Это, в частности, расшифровки лекций, прочитанных В.В. Давыдовым для студентов МГУ. В них изложены важные моменты давыдовского понимания человеческого мышления как особого способа деятельности.

Книга «Деятельностная теория мышления» является качественно подобранным сборником текстов, который достаточно полно излагает систему взглядов В.В. Давыдова на методологию и теорию мыслительной деятельности, и педагогическую практику. Она позволяет получить цельное представление об основных направлениях научной деятельности выдающегося отечественного психолога.

**Ключевые слова:** «неклассическая» теория мышления, архивные материалы, методология и теория мыслительной деятельности, логико-теоретический контекст исследований, философские основания деятельностной теории мышления, экспериментальные исследования.

### **Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. — М.: Научный мир, 2005. — 240 с.**

В августе 2005 г. исполнилось бы 75 лет выдающемуся отечественному психологу В.В. Давыдову — одному из ярких представителей деятельностной теории и основателю собственной научной школы. Нетрудно заметить, что издание рецензируемой книги\* приурочено именно к этой юбилейной дате.

На первый взгляд издание не отличается новизной — в него включены главы из ранее изданных и хорошо известных монографий В.В. Давыдова («Виды обобщения в обучении», «Теория развивающего обучения», «Проблемы развивающего обучения»), но, так же как в нормальной речи при изменении порядка слов или фраз часто рождается новый смысл, и в данном случае можно рассчиты-

вать, что в результате определенным образом направленной перемены мест слагаемых возникнет эффект смыслопорождения. Вероятно, на этот эффект рассчитывали и составители книги, давшие ей весьма выразительное название, четко обозначившее их собственный творческий замысел — представить текстуальные доказательства существования разработанной В.В. Давыдовым «неклассической» теории мышления, теории, которая непосредственно связана с культурно-исторической теорией и особенно с теорией деятельности, которую сам В.В. Давыдов считал закономерным этапом развития культурно-исторической теории.

Формально можно сказать, что сборник в основном состоит из ранее опубликованных работ В.В. Давыдова, в которых особо подчеркивается деятельностная основа мышления и подробно изложены факты и выводы о закономерностях развития

\* В настоящем номере журнала печатается вторая глава рецензируемой книги — «Определение мышления». Составители и научные редакторы книги — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО В.С. Лазарев, кандидат психологических наук Л.В. Берцфаи. Текст был любезно предоставлен Люцией Васильевной Берцфаи.

мыслительной деятельности человека. Однако творческая интрига новой книги состоит в том, что эти работы позволяют по-новому взглянуть на идеи выдающегося ученого, получить более цельное представление о его теории и почувствовать логику развития его взглядов относительно основ человеческого мышления, закономерностей его развития и проблем формирования в процессе учебной деятельности. Это становится возможным благодаря тому, что в издании нашли отражение и воззрения В.В. Давыдова на психологическую науку в целом, и логико-теоретические основания его исследований, и экспериментальные исследования условий и механизмов развития мышления, которые легли в основу теоретических и практических разработок.

Необходимо отметить, что помимо известных текстов В.В. Давыдова в издание включены архивные материалы. Это, в частности, расшифровки лекций, прочитанных В.В. Давыдовым для студентов МГУ им. М.В. Ломоносова. В них изложены важные моменты давидовского понимания человеческого мышления как особого способа деятельности.

Составленная из различных работ, книга имеет как несомненные достоинства, так и недостатки. Главы, параграфы не сопровождаются текстологическими и библиографическими ссылками (история написания и публикации того или иного текста, год и место издания, страницы и т. п.). В связи с этим читателям, интересующимся не только логикой, но и историей развития взглядов ученого, будет не просто определить, к какому периоду научной деятельности В.В. Давыдова относятся конкретные материалы и в каком контексте они были изложены самим ученым.

Рассмотрим подробнее структуру и содержание сборника. Составители разделили его на две части. Первая отведена логико-теоретическому контексту исследований В.В. Давыдова, философским истокам деятельностной теории мышления, вторая — экспериментальным исследованиям условий и механизмов развития мышления, проведенным В.В. Давыдовым и его коллегами. Каждая часть включает в себя несколько глав.

Первая глава посвящена характеристическому анализу концептуальных принципов «неклассической» психологии, в котором ученый подчеркивает значение основных понятий культурно-исторической теории для развития современной психологической науки. В главе излагаются взгляды В.В. Давыдова на историю становления и развития научной школы Л.С. Выготского. Основное внимание обращено на неразрывную связь идей Л.С. Выготского и его последователей с фундаментальным понятием деятельности. Ведь именно понятие о «реальной», или социальной, деятельности В.В. Давыдов определяет как источник культурно-исторической теории. Один из разделов первой главы целиком посвящен анализу современного состояния научной школы Л.С. Выготского. Здесь особо подчеркивается методологическая плодотворность свойственного культурно-исторической теории полидисциплинарного

подхода в исследованиях (и не только мышления). Перспективы полидисциплинарной теории деятельности В.В. Давыдов прямо связывает с необходимым, по его мнению, объединением возможностей собственно теории деятельности и культурно-исторической теории.

Во второй и третьей главах книги раскрываются философские основания теории мышления В.В. Давыдова и описываются основные ее понятия: взаимосвязь деятельности, идеального и сознания; умственное действие; структура мыслительного акта; акцентируется внимание на понимании мышления как особого способа деятельности. В третьей главе изложены основные положения теории о двух основных типах обобщения — эмпирическом и теоретическом.

В четвертой главе представлена критика В.В. Давыдова эмпирической теории мышления в психологической науке (часть монографии «Виды обобщения в обучении»). Этот подробный анализ взглядов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже на проблему обобщения и образования понятий у детей, проведенный В.В. Давыдовым, стал важным шагом во всей психологической теории мышления.

Пятую главу книги составители посвятили взглядам В.В. Давыдова на вопросы воспитания и обучения. Понимая процессы воспитания и обучения как всеобщую форму развития психики, В.В. Давыдов создал теорию учебной деятельности, которая легла в основу множества практических разработок в области образования.

Вторая часть нового рецензируемого издания посвящена наиболее значительным экспериментальным исследованиям В.В. Давыдова, оказавшим огромное влияние на изучение и понимание условий и механизмов развития мышления. Экспериментальные исследования были очень важны для ученого, ведь для него иметь понятие о чем-то — значит уметь это что-то сделать. Составители книги «Деятельностная теория мышления» отвели для этих исследований достаточно много места, и это представляется очень важным, так как выдающиеся по замыслу и результатам экспериментальные исследования процессов развития мышления, начатые В.В. Давыдовым еще в 60-х гг. XX в., продолжают последователями его теории и в настоящее время.

На наш взгляд, книга «Деятельностная теория мышления» — это качественно подобранный сборник текстов, дающий достаточно полное представление о системе взглядов В.В. Давыдова относительно методологии и теории мыслительной деятельности, а также педагогической практики, направленной на формирование и развитие этой деятельности. Кроме того, книга позволяет получить цельное представление об основных направлениях научной деятельности выдающегося отечественного психолога. Несомненно, это издание окажется чрезвычайно полезным для аспирантов и студентов психологических и философских факультетов, а также для научных работников, проводящих исследования в области мыслительной деятельности.

## A review of the book by V.V. Davydov “Activity Theory of Thought”

Ye.A. Zhurkova

assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Cultural-Historical Psychology

---

The publication of the book by V.V. Davydov “Activity Theory of Thought” is dedicated to his 75-th anniversary. It includes several chapters from the previously released and widely appreciated monographs (*Types of Generalization in Instruction, Theory of Developmental Education, Problems of Developmental Education*). The book consists of works by V.V. Davydov that emphasize the activity basis of thought and give a detailed description of facts and conclusions about the patterns of human mental activity development. But these works also reflect the scientist’s views on psychology; the logical and theoretical grounds of his studies; the experimental studies on mechanisms and conditions of thought development, which became the ground for theoretical and practical projects. The book includes some archive materials as well, for example, the lectures V.V. Davydov gave at the Moscow State University in which he set forth his reflections on human thought as a specific method of activity.

“Activity Theory of Thought” is a collection of texts that represent V.V. Davydov’s views on methodology and theory of mental activity, as well as his views on pedagogical practice aimed at forming and developing such activity. Apart from that, the book makes it possible for a reader to form his/her own opinion on the main directions of scientific work of the famous Russian psychologist.

**Keywords:** «non-classical» theory of thought, archive materials, methodology and theory of mental activity, logical and theoretical context of studies, philosophical grounds of activity theory of thought, experimental studies.

## Международный проект «Исследование русского характера и личности»

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас к участию в международном проекте, целью которого является изучение национальных стереотипов и личностных черт.

Название проекта —

### «Исследование русского характера и личности» [Russian Character and Personality Survey (RCPS)]

В благодарность за сотрудничество предлагаем вам статус полноправного автора при публикации двух первых статей, основанных на результатах данного исследования.

Публикации планируются либо в ведущих международных, либо в российских психологических журналах.

Категоризация людей на основе национальных стереотипов (этнических авто- и гетеростереотипов) очень распространенное явление. Считается, что национальные стереотипы, по крайней мере в определенной степени, основаны на характеристиках, действительно присущих той или иной нации. Однако результаты нескольких последних исследований свидетельствуют о том, что национальные стереотипы не совпадают с набором личностных характеристик, полученным при оценивании реальных людей.

Более подробную информацию на эту тему вы можете получить на сайте нашего проекта, по адресу:

**[www.psych.ut.ee/~rcps](http://www.psych.ut.ee/~rcps)**.

Преыдущие исследования проводились на международном уровне, в них участвовали представители различных национальностей, говорящие на разных языках и имеющие разное культурное происхождение. Другая возможность для изучения соответствия между национальными стереотипами и реальными личностными характеристиками предоставляется при исследовании различных региональных групп внутри одной конкретной нации. Помимо всего прочего, данный метод позволяет избежать ряда методологических трудностей, возникших в ходе предыдущих исследований (например, отсутствие полной эквивалентности переводных версий тестового материала). Учитывая все сказанное выше, психологи Тартуского университета (Эстония) совместно с коллегами из Государственного университета природы, общества и человека «Дубна» (Московская область) и Сибирского отделения Российской академии медицинских наук (Новосибирск) начинают международный проект, цель которого — пролить некоторый свет на вопросы, связанные с этническими стереотипами. В связи с этим обращаемся к вам с просьбой о помощи в организации сбора данных. Участие в проекте предполагает проведение двух опросов среди студентов вашего учебного заведения (примерно 300 человек, предпочтительный возраст от 17 до 23 лет, однако принимаются ответы и студентов постарше). Кроме того, участники проекта должны будут организовать ввод собранных ими ответов в электронную базу данных или отправить заполненные бланки координаторам проекта. Первый вариант конечно же предпочтительнее.

---

Если вы хотите принять участие в нашем проекте,  
просим вас сообщить о своем решении как можно скорее,  
**крайний срок — 1 сентября 2006 года.**

Известить нас о своей готовности к сотрудничеству  
и получить дополнительную информацию вы можете на сайте проекта, по адресу:  
**[www.psych.ut.ee/~rcps](http://www.psych.ut.ee/~rcps).**

### **График работы**

Согласно нашему плану, на сбор и ввод данных отводится один семестр. Таким образом, **мы надеемся, что вы отправите все данные координаторам исследования не позднее 31 января 2007 года.** Если вы хотите принять участие в проекте, но считаете, что указанный срок вам не подходит, пожалуйста, сообщите нам об этом заранее. Мы будем рады обсудить другие варианты и, возможно, сможем установить какой-нибудь другой, устраивающий обе стороны срок.

### **Авторство**

Все участники проекта, предоставившие к указанному сроку данные, соответствующие нашим требованиям, будут названы в качестве соавторов двух первых статей, опубликованных на основе результатов этого исследования. Публикация статей планируется либо в ведущих международных, либо в российских психологических журналах. Каждый участник проекта (т. е. каждое учебное заведение, предоставившее качественные данные) может быть представлен максимум двумя соавторами.

### **Данные**

Вы можете использовать собранные лично вами данные в любой момент по вашему усмотрению. Полная база данных, включающая в себя информацию, собранную на других выборках другими участниками проекта, будет доступна всем участвовавшим в сборе данных после публикации двух первых статей. Однако при использовании этой базы данных просим вас соблюдать некоторые правила (например, во избежание дублирующих друг друга проектов информировать всех остальных участников данного исследования об осуществляемой вами работе).

\*\*\*

Мы надеемся, что вас заинтересует данный международный научно-исследовательский проект. Если же по каким-либо причинам ваше участие в проекте не представляется возможным, мы будем очень вам благодарны, если вы расскажете об этом проекте тем своим знакомым и коллегам, которым данное исследование могло бы быть интересным, или порекомендуете нам других потенциальных участников проекта.

В России нашими партнерами являются доктор биологических наук Геннадий Георгиевич Князев из Сибирского отделения Российской академии медицинских наук и доктор психологических наук Борис Гурьевич Мещеряков из Государственного университета природы, общества и человека «Дубна».

### **Если у вас возникли какие-либо вопросы**

или вы нуждаетесь в дополнительной информации, мы будем рады вам помочь.

С нами можно связаться по электронной почте ([rcps@psych.ut.ee](mailto:rcps@psych.ut.ee))

или отправив факс по номеру: +3727376152.

Получить дополнительную информацию и сообщить о своем желании сотрудничать вы можете также, связавшись с нами по адресу:

Anastasia Trifonova, Department of Psychology, University of Tartu, Tiigi 78 Tartu 50410, Estonia  
(tel.: +3727375902).

С уважением,  
*Juri Allik, Ph.D.*  
*Anu Realo, Ph.D.*  
*Helle Pullmann, Ph.D.*  
*Rene Mottus, M.Sc.*  
*Anastasia Trifonova, B.Sc.*

**Поправка к статье Б.Г. Мещерякова и Д.В. Ющенковой (2006, № 1).** На с. 53 в табл. 6 значение уровня значимости  $p$  для первого объекта оценки по взаимодействию «Время  $\times$  пол» ошибочно указано 0,052; следует читать — 0,05.

## НАШИ АВТОРЫ

- Гуружапов Виктор Александрович** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*Guruzhapov@fpo.ru*
- Егорова Анна Анатольевна** — аспирант и сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем психологии развития Психологического института РАО  
*ayegorova@yandex.ru*
- Журкова Евгения Алексеевна** — сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии  
*zhurkova\_jane@mail.ru*
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*inkainka1@yandex.ru*
- Лидерс Александр Георгиевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова  
*a-lider@mail.ru*
- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института РАО  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Поддьяков Александр Николаевич** — доктор психологических наук, профессор, факультет психологии Государственного университета — Высшей школы экономики
- Полева Наталья Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО
- Улыбина Елена Викторовна** — доктор психологических наук, профессор Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета  
*ulib@mail.ru*
- Фролов Юрий Иванович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова
- Юдина Елена Георгиевна** — кандидат психологических наук, зав. сектором психологических проблем подготовки педагогов, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ  
*eleyudina@yandex.ru*

## OUR AUTHORS

- Guruzhapov Viktor Aleksandrovitch** – Ph.D. in Psychology, Head of the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology  
*Guruzhapov@fpo.ru*
- Yegorova Anna Anatolyevna** – postgraduate student and assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Developmental Psychology at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*ayegorova@yandex.ru*
- Zhurkova Yevgeniya Alekseevna** – assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Cultural-Historical Psychology  
*zhurkova\_jane@mail.ru*
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education  
*inkainka1@yandex.ru*
- Liders Aleksander Georgievitch** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University  
*a-lider@mail.ru*
- Martsinkovskaya Tatyana Davydovna** – Ph.D. in Psychology, professor, Head of the Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Poddyakov Aleksander Nikolayevitch** – Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics
- Poleva Natalia Sergeevna** – Ph.D. in Psychology, associate professor, senior researcher at the Historical Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
- Ulybina Yelena Viktorovna** – Ph.D. in Psychology, professor at the L.S. Vygotsky of Psychological Institute at the Russian State University for the Humanities  
*ulib@mail.ru*
- Frolov Yuri Ivanovitch** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University
- Yudina Elena Georgievna** – Ph.D. in Psychology, Head of the Section of Psychological Problems in Educators' Training, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education  
*eleyudina@yandex.ru*

# Содержание

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Определение мышления	
<i>В.В. Давыдов</i> .....	3
Идеальное	
<i>Э.В. Ильенков</i> .....	17
Кто мыслит абстрактно?	
<i>Г.В.Ф. Гегель</i> .....	29
О методах исследования понятий	
<i>Л.С. Сахаров</i> .....	32
Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива	
<i>Е.Г. Юдина</i> .....	48

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии	
<i>А.Г. Лидерс, Ю.И. Фролов</i> .....	60
Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности	
<i>А.Н. Поддьяков</i> .....	68

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи	
<i>В.А. Гуружапов</i> .....	82
Функция искусства в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского	
<i>Е.В. Улыбина</i> .....	89
Проблемы внутренней формы художественного произведения в работах ГАХН	
<i>Т.Д. Марицинковская, Н.С. Полева</i> .....	98

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Моделирование как условие порождения подростками осмысленных гипотез (на примере гипотез о строении и функционировании живых существ)	
<i>А.А. Егорова</i> .....	105

## ЖИВАЯ ЖИЗНЬ БЕЗ КОММЕНТАРИЕВ

Счастье	
<i>Чеслав Милош</i> .....	118

## АРХИВ

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (ч. 2, 3)	
<i>Л.И. Божович</i> .....	121

## РЕЦЕНЗИИ

Рецензия: В.В. Давыдов «Деятельностная теория мышления»	
<i>Е.А. Журкова</i> .....	136

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Международный проект «Исследование русского характера и личности»	
.....	139

<i>Наши авторы</i> .....	141
--------------------------	-----

# Contents

## THEORY AND METHODOLOGY

Defining thought <i>V.V. Davydov</i> .....	3
The ideal <i>E.V. Ilyenkov</i> .....	17
Who thinks abstractly? <i>G.W.F. Hegel</i> .....	29
Methods for investigating concepts <i>L.S. Sakharov</i> .....	32
The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective <i>Ye.G. Yudina</i> .....	48

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

The method of stage-by-stage formation in the history of Russian psychology <i>A.G. Lidets, Yu.I. Frolov</i> .....	60
Zones of development, zones of counteraction, and the Area of responsibility <i>A.N. Poddyakov</i> .....	68

## DISCUSSIONS AND DISCOURSE

On the phenomenology of setting and solving the educational task in developmental learning: an attempt to integrate the ideas of V.V. Davydov and J. Dewey <i>V.A. Guruzhapov</i> .....	82
The function of art in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology <i>Ye.V. Ulybina</i> .....	89
The problem of inner form of masterpieces in works of State Academy of Arts (GAKhN) <i>T.D. Martsinkovskaya, N.S. Poleva</i> .....	98

## EMPIRICAL RESEARCHES

Modeling as a condition for creating sensible hypotheses in adolescents. (Using living creatures organization and functioning hypotheses as an example) <i>A.A. Yegorova</i> .....	105
--	-----

## LIFE ITSELF

Happiness <i>Czesław Miłosz</i> .....	118
--	-----

## ARCHIVE

Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study) (II, III parts) <i>L.I. Bozhovich</i> .....	121
--	-----

## REVIEWS

Book Review: V.V. Davydov. "Activity Theory of Thought" <i>Ye.A. Zhurkova</i> .....	136
--	-----

## SCIENTIFIC LIFE

The International Project "Russian Character and Personality Survey (RCPS)" .....	139
<b><i>Our authors</i></b> .....	141